

Impacto del programa de aprendizaje emocionante en el dominio de la lengua Asháninka

Impact of the exciting learning program on mastery of the Asháninka language

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0460>

Lizet Doriela Mantari-Mincami^{1*}

<https://orcid.org/0000-0003-4859-9684>
d.imantari@ms.upla.edu.pe

Hilario Romero-Giron¹

<https://orcid.org/0000-0002-6078-2724>
d.hromero@ms.upla.edu.pe

Ana Monica Huaraca-Garcia¹

<https://orcid.org/0000-0001-9373-7404>
d.ahuaraca@ms.upla.edu.pe

Recibido: 15/12/2025

Aceptado: 20/02/2026

RESUMEN

En un contexto de pérdida de diversidad lingüística y de persistentes brechas educativas para estudiantes indígenas, este estudio evaluó el efecto del Programa de Aprendizaje Emocionante (PAE) sobre el dominio de la lengua asháninka en educación superior. Se realizó un estudio cuantitativo con diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes, con medición pretest–postest y grupo de control, en una universidad peruana durante el periodo 2020-II. Participaron 60 estudiantes (30 en el grupo experimental y 30 en el control). El dominio lingüístico se midió mediante una Prueba de Dominio de Lengua Asháninka (escala 0–20) con dimensiones oral y escrita. Se estimaron estadísticos descriptivos, equivalencia basal mediante diferencias estandarizadas y el efecto del programa mediante ANCOVA del postest ajustado por el pretest. Los resultados mostraron grupos comparables en línea base y un desempeño posterior superior en el grupo que recibió el PAE, con efectos estadísticamente significativos en el dominio global y en las dimensiones oral y escrita, además de un desplazamiento hacia niveles de desempeño más altos. La integración de una mediación socioemocional en la enseñanza del asháninka se asocia con mejoras del dominio lingüístico y es pertinente para la gestión de innovaciones interculturales en educación superior.

Palabras Clave: aprendizaje socioemocional; educación intercultural bilingüe; lengua asháninka; educación superior; dominio lingüístico

1. Universidad Peruana Los Andes- Perú

* Autor de correspondencia: d.imantari@ms.upla.edu.pe

ABSTRACT

In a context of linguistic diversity loss and persistent educational gaps for indigenous students, this study evaluated the effect of the Exciting Learning Program (PAE) on Asháninka language proficiency in higher education. A quantitative study was conducted with a quasi-experimental design of non-equivalent groups, with pretest–posttest measurement and a control group, at a Peruvian university during the 2020–II period. Sixty students participated (30 in the experimental group and 30 in the control group). Language proficiency was measured using an Asháninka Language Proficiency Test (scale 0–20) with oral and written dimensions. Descriptive statistics, baseline equivalence using standardized differences, and the effect of the program using posttest ANCOVA adjusted for the pretest were estimated. The results showed comparable groups at baseline and superior subsequent performance in the group that received the PAE, with statistically significant effects on overall proficiency and on the oral and written dimensions, as well as a shift toward higher performance levels. The integration of social-emotional mediation into Asháninka language teaching is associated with improvements in linguistic proficiency and is relevant to the management of intercultural innovations in higher education.

Keywords: social-emotional learning; intercultural bilingual education; Asháninka language; higher education; language proficiency

INTRODUCCIÓN

La pérdida acelerada de diversidad lingüística **se ha documentado** como un fenómeno global con implicancias socioculturales y educativas, y **se ha proyectado** que numerosas lenguas minoritarias enfrentarán presiones crecientes de desplazamiento intergeneracional si no se fortalecen sus dominios de uso (Bromham et al., 2021). En este escenario, la discusión académica reciente **ha situado** la Década Internacional de las Lenguas Indígenas 2022–2032 como una ventana política para articular revitalización, derechos y educación, con énfasis en la acción pública sostenida (Schreyer et al., 2022). En términos educativos, este marco refuerza la necesidad de intervenciones evaluables que amplíen oportunidades reales de uso y aprendizaje en contextos formales.

La educación **es** un dispositivo central para la transmisión lingüística y cultural, y la evidencia comparada reciente **ha mostrado** que la desalineación entre la lengua del hogar y la lengua de instrucción **se asocia** con barreras de comprensión, desigualdad y rezagos de aprendizaje, especialmente en contextos de bajos recursos (Nakamura et al., 2023). En respuesta, los marcos contemporáneos de política educativa **han enfatizado** enfoques multilingües orientados al derecho a aprender en lenguas que el estudiantado comprende, integrando segundas lenguas sin sustituir la primera (Kirsch & Hornberger, 2024). De manera consistente, la evidencia empírica **ha indicado** que la educación en lengua materna puede contribuir a mejoras en alfabetización y resultados académicos cuando se

implementa con continuidad pedagógica y transición planificada (Vogelzang et al., 2025).

En el Perú, el debate sobre lenguas originarias **ha puesto** en relieve tensiones entre reconocimiento formal, ejercicio efectivo de derechos lingüísticos y desigualdades históricas de acceso a servicios públicos, incluida la escolarización (Cabanillas Vela, 2022). En ese marco, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) **se concibe** como una estrategia de política educativa que busca pertinencia cultural y calidad, aunque su trayectoria institucional **ha estado** atravesada por disputas de enfoque y problemas de implementación (Ruelas Vargas, 2021). En el plano lingüístico, el asháninka presenta rasgos estructurales relevantes para su enseñanza y evaluación formal (Alonzo Sutta, 2021). Además, la evidencia reciente sobre reformas de educación bilingüe en el Perú **ha mostrado** efectos medibles — incluidos impactos no intencionales—, lo cual subraya la necesidad de evaluar intervenciones con diseños robustos y métricas explícitas de aprendizaje (Posso, 2023).

Aun cuando la EIB **ha avanzado** normativamente, el tránsito hacia la educación superior **continúa mostrando** tensiones para estudiantes indígenas por discontinuidades lingüísticas, asimetrías culturales y expectativas institucionales de homogeneización (Johnson & Levitan, 2022). En programas de becas y acceso a universidades privadas, la interculturalidad **ha sido problematizada** por límites estructurales para el reconocimiento de lenguas y saberes indígenas en la vida académica cotidiana (Ames, 2024). Además, evidencia reciente **mostró** que experiencias de aislamiento social se relacionan con variables lingüísticas y de aculturación, afectando bienestar y trayectorias educativas de universitarios indígenas en el Perú (Guerra Ayala et al., 2025).

Sin embargo, también **se ha advertido** que la infraestructura de tecnologías del lenguaje sigue distribuyéndose de forma desigual, dejando a muchas lenguas indígenas en condiciones de subrepresentación técnica que limitan el escalamiento de recursos educativos (Moshagen et al., 2024). Por ello, el desafío no es solo disponer de recursos, sino asegurar condiciones pedagógicas e institucionales que produzcan aprendizajes medibles.

No obstante, disponer de recursos no garantiza por sí mismo el dominio lingüístico: el aprendizaje de una lengua **es** también un proceso afectivo, motivacional y social. En los últimos años, la investigación sobre disfrute en el aprendizaje de lenguas **ha crecido y ha consolidado** el disfrute como un predictor relevante de compromiso y experiencia de aula (Zhang et al., 2024). En particular, la evidencia indica asociaciones entre disfrute, ansiedad y participación, así como con la disposición a comunicarse, un mecanismo clave cuando se busca ampliar el uso activo de una lengua en contextos formales (Wu, 2024; Zhao, 2024).

La inteligencia emocional **se define** como un conjunto de capacidades para percibir, comprender y regular emociones, y su papel en el aprendizaje lingüístico **ha sido examinado** con creciente rigor meta-analítico (Q. Peng & Shuhong, 2025). Asimismo, variables disposicionales de persistencia —como el grit— **han sido sintetizadas** como recursos relevantes para sostener el esfuerzo a largo plazo en adquisición de lenguas, especialmente en escenarios de dificultad y exposición

limitada (Zhao & Wang, 2023). En conjunto, estos hallazgos respaldan la pertinencia de enfoques instruccionales que consideren mediadores socioemocionales en el aprendizaje lingüístico.

En paralelo, la literatura reciente **ha confirmado** asociaciones negativas entre ansiedad lingüística y logro, con tamaños de efecto que justifican intervenciones pedagógicas focalizadas (Chen, 2025). Además, se **ha argumentado** que la ansiedad lingüística es parcialmente maleable, y que cambios instruccionales sostenidos pueden modificarla en el tiempo, aunque con heterogeneidad por contexto y medición (Sun et al., 2025). En esa línea, revisiones e intervenciones reportan efectos agregados favorables para reducir ansiedad, con variabilidad según tipo de intervención y diseño (Xiong et al., 2024).

En este escenario, los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) **han sido evaluados** como estrategias con capacidad de mejorar habilidades socioemocionales y resultados educativos, lo que abre una oportunidad para su adaptación a contextos de aprendizaje lingüístico en educación superior (Cipriano et al., 2023). No obstante, la gestión educativa intercultural bilingüe **presenta** retos de implementación, acompañamiento docente y sostenibilidad institucional que pueden limitar la consolidación de innovaciones pedagógicas (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024). En síntesis, aunque la literatura **ha avanzado** de manera sustantiva en educación multilingüe, trayectorias universitarias indígenas y emociones en aprendizaje de lenguas, persiste un vacío: son escasos los estudios cuasiexperimentales en educación superior que evalúen intervenciones socioemocionales orientadas explícitamente a mejorar el dominio de una lengua indígena amazónica. Por ello, **el objetivo de este artículo es evaluar el efecto del Programa de Aprendizaje Emocionante (PAE) en el dominio de la lengua asháninka en estudiantes universitarios**, comparando el desempeño antes y después de la intervención frente a un grupo de control.

MARCO TEÓRICO

Vitalidad lingüística, desplazamiento y sostenibilidad biocultural

La vitalidad lingüística se comprende como la capacidad de una lengua para sostenerse en el tiempo mediante transmisión intergeneracional, estabilidad de comunidades de hablantes y consolidación de dominios de uso (familia, escuela, medios, esfera pública). En sociolingüística, la teoría de reversión del desplazamiento lingüístico propuesta por Fishman (1991) plantea que el mantenimiento depende de fortalecer prácticas comunicativas regulares en dominios cotidianos y de institucionalizar apoyos en espacios formales (p. ej., educación). Esta mirada se articula con enfoques de ecología del lenguaje (Haugen, 1972) y con perspectivas de derechos lingüísticos (Skutnabb-Kangas, 2013), que sitúan la continuidad lingüística como una dimensión de justicia social.

La investigación macrocomparativa reciente ha mostrado que el riesgo de amenaza lingüística no responde únicamente al “contacto” entre lenguas, sino a configuraciones estructurales (educación, políticas, reconocimiento, presiones socioeconómicas) que erosionan condiciones de uso sostenido. En particular, se ha

identificado que los arreglos institucionales—incluida la educación—se asocian a patrones sistemáticos de endangerment a escala global (Bromham et al., 2021).

Desde la perspectiva biocultural, la lengua funciona como un repositorio de clasificación ambiental, memoria social y sistemas de conocimiento locales; por ello, la pérdida lingüística tiende a correlacionarse con pérdida de prácticas culturales y de información ecológica, incrementando vulnerabilidades comunitarias. Esta articulación entre diversidad lingüística y biodiversidad se ha formulado como un eje analítico para comprender por qué la revitalización no es solo educativa, sino también socioecológica (Frainer et al., 2020).

En la misma dirección, la Década Internacional de las Lenguas Indígenas 2022–2032 ha consolidado un marco político-normativo que posiciona la acción pública sostenida—y a la educación como instrumento—para la revitalización y el ejercicio efectivo de derechos (UNESCO, s. f.). En términos de “salud planetaria” y justicia epistémica, se ha argumentado que la continuidad lingüística indígena contribuye a capacidades colectivas de agencia y a la preservación de sistemas de conocimiento, por lo que su debilitamiento genera costos sociales acumulativos (Redvers et al., 2023).

Educación multilingüe basada en derechos y educación intercultural bilingüe

La educación se conceptualiza como un mecanismo central de transmisión lingüística y cultural, pero también como un espacio donde pueden reproducirse desigualdades cuando existe desalineación entre lengua del hogar y lengua de instrucción. En marcos contemporáneos, la educación multilingüe basada en derechos sostiene que el estudiantado aprende con mayor equidad cuando se garantiza enseñanza en lenguas comprendidas, integrando segundas lenguas sin sustituir la primera, mediante transiciones planificadas y continuidad pedagógica (UNESCO, 2025a).

La evidencia sintetizada en revisiones recientes ha mostrado que la elección de lengua de instrucción se relaciona con comprensión, participación y trayectorias escolares, especialmente en contextos de recursos limitados, donde el costo de la incompreensión se amplifica (Nakamura et al., 2023). En línea con ello, estudios recientes han indicado que la educación en lengua materna, cuando se implementa con diseño pedagógico consistente, puede asociarse a mejoras en habilidades lectoras y comprensión, reforzando la pertinencia de intervenciones lingüísticas explícitas (Vogelzang et al., 2025).

En el caso peruano, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se entiende como política orientada a pertinencia cultural y calidad; sin embargo, la implementación suele enfrentar retos de gestión, acompañamiento y sostenibilidad, lo cual puede limitar el impacto de innovaciones. Un análisis reciente de gestión en instituciones EIB ha documentado tensiones operativas asociadas a conducción directiva y condiciones institucionales (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024). Además, la evaluación de reformas vinculadas a educación bilingüe ha mostrado que los cambios de política pueden generar efectos medibles y, en ocasiones, no intencionales, lo que subraya la necesidad de mediciones explícitas y diseños robustos para atribución causal (Posso, 2023).

Dominio lingüístico en asháninka

El **dominio lingüístico** se concibe, en lingüística aplicada, como una integración de componentes de competencia (léxico, gramática, fonología), competencias funcionales (comprensión y producción) y competencia sociopragmática (uso apropiado según contexto), enmarcada en el paradigma de **competencia comunicativa** (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972). En lenguas indígenas, este dominio requiere considerar además el vínculo entre forma lingüística y prácticas socioculturales, evitando una reducción exclusivamente “gramaticalista”.

En el caso del asháninka, la descripción morfosintáctica reciente ha documentado rasgos estructurales relevantes para didáctica y evaluación (p. ej., patrones de transitividad y codificación gramatical) que inciden en la complejidad de adquisición formal, especialmente cuando el aprendizaje ocurre en contextos con exposición limitada (Alonzo Sutta, 2021). Asimismo, estudios especializados han analizado mecanismos sintácticos (como construcciones aplicativas) que ilustran demandas específicas para el diseño de tareas de producción y comprensión.

Desde la perspectiva de política educativa y producción de recursos, la existencia de materiales oficiales para enseñanza del asháninka como segunda lengua y para estandarización de escritura refleja un proceso de institucionalización lingüística que habilita—pero no garantiza—mejoras en dominio: requiere mediaciones pedagógicas sostenidas y condiciones de aula favorables (Montoya Samamé, 2021).

Tecnologías del lenguaje y mediación tecnológica

La digitalización puede ampliar dominios de uso al facilitar producción de materiales, visibilidad y circulación simbólica; sin embargo, el escalamiento depende de infraestructura técnica y de la presencia de la lengua en tecnologías del lenguaje. Revisiones recientes sobre **modelos de lenguaje y lenguas de bajos recursos** han mostrado desigualdad sistemática en cobertura, disponibilidad de datos y rendimiento, lo cual limita el acceso equitativo a recursos lingüísticos digitales para muchas lenguas indígenas (Roxas, 2024). En el marco de la Década 2022–2032, la agenda de revitalización también ha incorporado componentes de empoderamiento digital como eje de acción, reforzando el carácter estratégico de materiales y mediaciones tecnopedagógicas (UNESCO, s. f.).

Emociones académicas en el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje lingüístico se entiende como un proceso cognitivo y social atravesado por emociones que modulan atención, autorregulación y participación. La **Teoría Control-Valor** (Pekrun, 2006, 2024) sostiene que las emociones académicas emergen de (a) percepciones de control sobre la tarea y (b) valor asignado a la actividad; estas emociones influyen en estrategias, persistencia y

desempeño. En formulaciones contemporáneas, esta teoría se ha extendido como marco general para explicar cómo climas de aprendizaje y appraisals individuales organizan trayectorias educativas (Xiong et al., 2024).

En adquisición de lenguas, la literatura de **psicología positiva** a conceptualizado el disfrute en el aprendizaje de lenguas (foreign language enjoyment; FLE) como emoción compleja asociada a reto manejable, sentido de progreso y calidad relacional del aula. Una metaanálisis reciente ha integrado evidencia sobre el efecto del **disfrute (FLE)** y su asociación con variables de aprendizaje, apoyando la idea de que emociones positivas operan como recursos motivacionales relevantes (Botes et al., 2022). En paralelo, una revisión sistemática amplia (2014–2023) ha mostrado cómo el campo del disfrute ha crecido y se ha diversificado en contextos, mediciones y modelos explicativos, consolidándolo como constructo central para explicar compromiso (Zhang et al., 2024).

La contracara afectiva, la **ansiedad lingüística**, se comprende hoy como un constructo dinámico y parcialmente maleable. Una revisión sistemática sobre estudios longitudinales ha señalado que la ansiedad puede cambiar en el tiempo, dependiendo de condiciones instruccionales, exposición y marcos temporales de observación (Sun et al., 2025). Complementariamente, un metaanálisis centrada en intervenciones sobre ansiedad de habla ha reportado efectos agregados de estrategias pedagógicas, apoyando la plausibilidad de programas diseñados para modificar condiciones emocionales del desempeño oral (Kayhan, 2025).

A nivel disposicional, la **inteligencia emocional** se define como capacidades para percibir, comprender y regular emociones (Mayer & Salovey, 1997). La evidencia sintetizada reciente ha mostrado asociaciones significativas entre inteligencia emocional y logro lingüístico, con variación según tipo de medición y nivel educativo, lo que sustenta su rol como antecedente de autorregulación en tareas lingüísticas (Q. Peng & Shuhong, 2025). Asimismo, el **grit** (Duckworth et al., 2007) se conceptualiza como persistencia y consistencia de intereses ante metas de largo plazo; una revisión sistemática en adquisición de segundas lenguas ha organizado hallazgos sobre su estructura, correlatos y potencial utilidad pedagógica, destacando su relevancia para sostener esfuerzo en contextos de dificultad (Zhao & Wang, 2023).

Finalmente, la **disposición a comunicarse** (WTC) se entiende como la predisposición situacional a iniciar el uso de la L2 cuando se presenta una oportunidad, en función de la confianza comunicativa y condiciones contextuales (Macintyre et al., 1998). Revisiones recientes han sintetizado avances conceptuales y perspectivas (ecológica, dinámica, digital), mostrando que el clima del aula, la confianza comunicativa y variables afectivas (disfrute/ansiedad) influyen en la activación de oportunidades de uso, elemento crítico cuando se busca expandir dominios de práctica (J.-E. Peng, 2025).

Aprendizaje socioemocional (SEL) y fundamento de la intervención

Los programas de **aprendizaje socioemocional (SEL)** se organizan alrededor de competencias como autoconciencia, autorregulación, habilidades

relacionales y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). En términos metodológicos, SEL opera como intervención “de medio alcance”: no reemplaza la instrucción disciplinar, pero optimiza condiciones psicológicas y sociales para aprender.

La evidencia meta-analítica contemporánea sobre SEL escolar ha mostrado efectos positivos agregados en habilidades socioemocionales y resultados educativos, lo que respalda su validez como estrategia educativa generalizable, susceptible de adaptación contextual (Cipriano et al., 2023). En un estudio como el presente—orientado a mejorar dominio lingüístico—SEL funciona como **mecanismo proximal**: regula condiciones afectivas del aprendizaje (control-valor), fortalece conductas persistentes (grit) y habilita interacción comunicativa (WTC), componentes que incrementan cantidad y calidad de práctica lingüística efectiva.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un **enfoque cuantitativo** y un propósito **explicativo**, orientado a estimar el efecto del **Programa de Aprendizaje Emocionante (PAE)** sobre el **dominio de la lengua asháninka**. Se utilizó un **diseño cuasiexperimental** de **grupos no equivalentes** con medición **pretest-postest** y **grupo de control**, en el que se compararon los cambios en desempeño entre una condición experimental (PAE) y una condición de control con enseñanza regular. Este tipo de diseño es consistente con estándares internacionales para evaluaciones de impacto en educación, donde la **equivalencia basal** y el **ajuste estadístico** son condiciones clave para fortalecer la inferencia causal en diseños no aleatorizados.

La investigación se realizó en la Universidad Peruana Los Andes (UPLA), Filial Chanchamayo, ubicada en Huancayo, **Perú**, durante el periodo académico 2020-II, en el marco de un curso o módulo institucional de **lengua asháninka** dirigido a estudiantes universitarios. La intervención se implementó en aulas regulares, con horarios y condiciones académicas equivalentes entre grupos (mismo número de horas curriculares y criterios de evaluación del curso), variando únicamente la incorporación del PAE en la condición experimental.

La **población** estuvo conformada por 1079 estudiantes matriculados en el periodo de estudio. La **muestra** fue de tipo **no probabilística por conveniencia**, basada en secciones intactas (aulas ya conformadas), y quedó conformada por **n = 60** estudiantes, distribuidos por Escuela Profesional: **Derecho (n = 30)**, **Contabilidad y Finanzas (n = 12)** y **Administración y Sistemas (n = 18)**. Los participantes se asignaron en dos grupos: **grupo experimental (n = 30)** y **grupo control (n = 30)**.

Se consideraron elegibles e ingresaron al estudio los/las estudiantes **regulares** matriculados/as en la UPLA Filial Chanchamayo durante el periodo **2020-II**, inscritos en el Programa Formativo de Asháninka implementado para el estudio (PAE), de carácter extracurricular, que aceptaron participar de forma voluntaria mediante **consentimiento informado** y que, además, estuvieron disponibles para completar **ambas mediciones** del outcome primario (pretest y postest) bajo el mismo protocolo. Con el fin de asegurar una exposición mínima (“dosis”) compatible

con la evaluación del efecto de la intervención, se incluyeron en el análisis los/las participantes del **grupo experimental** que asistieron al menos a **80%** de **16** sesiones del PAE (y, si se definió un umbral equivalente de seguimiento académico, los/las del grupo control con asistencia mínima de 80% a **16** sesiones regulares consideradas para la comparación), garantizando condiciones suficientes para observar cambios atribuibles al programa y reducir amenazas a la validez interna por baja exposición. Se excluyeron antes del análisis, o se eliminaron durante el seguimiento (registrando el motivo), los/las estudiantes con condición **irregular** o estatus académico no vigente en **2020-II**; quienes se retiraron del curso o perdieron el seguimiento antes del postest; quienes no alcanzaron la exposición mínima definida (en el grupo experimental, asistencia **< 80%** de **16**); y quienes presentaron **datos insuficientes** para el outcome principal, entendido como la ausencia del pretest o del postest, o la imposibilidad de calcular el puntaje global por protocolos incompletos (por ejemplo, falta de puntuación en **dominio oral** o **dominio escrito**, o más de 10% de indicadores sin puntuar). Adicionalmente, cuando se identificó **contaminación entre condiciones**, definida operacionalmente como **asistencia del grupo control a ≥ 2 sesiones del PAE o acceso sistemático a materiales nucleares del programa (guías, rubricas y actividades centrales)**, el caso se excluyó para preservar la diferenciación real entre intervención y comparación.

Para documentar comparabilidad inicial entre grupos, se verificó **equivalencia basal** con el puntaje de pretest del dominio lingüístico y covariables demográficas/educativas relevantes. En evaluaciones de impacto en educación, diferencias estandarizadas elevadas en línea base constituyen una amenaza a la validez interna; por ello se aplicaron criterios de equivalencia y, cuando correspondió, ajustes estadísticos.

El PAE se implementó durante **8 semanas** (total: **16 sesiones de 90 minutos**), integrado a la enseñanza de lengua asháninka. El programa se estructuró en **módulos socioemocionales** articulados con actividades lingüísticas de comprensión y producción, incluyendo:

1. **Autoconciencia y metas de aprendizaje** (identificación de emociones vinculadas al uso de la lengua; establecimiento de metas comunicativas).
2. **Autorregulación** (estrategias breves de regulación emocional antes de tareas orales; manejo de ansiedad situacional).
3. **Clima emocional y cooperación** (dinámicas colaborativas y retroalimentación entre pares para incrementar participación).
4. **Disfrute y motivación** (tareas lúdicas, narrativas y role-play contextualizados culturalmente).
5. **Cierre reflexivo** (bitácora breve y autoevaluación del desempeño comunicativo).

La intervención fue conducida por un **docente facilitador del Programa Formativo de Asháninka (PAE)**, con formación en educación y capacitación específica en el protocolo del PAE, quien recibió una capacitación previa de **6 horas** y utilizó una guía didáctica estandarizada del PAE para asegurar consistencia entre sesiones.

El grupo control recibió la **enseñanza regular** del curso (enfoque habitual del docente, con actividades y evaluaciones curriculares estándar), sin los componentes estructurados del PAE. Se cuidó que la carga horaria y los contenidos lingüísticos (unidades temáticas) fueran equivalentes, para aislar el efecto atribuible a la mediación socioemocional.

Se monitoreó la fidelidad mediante: (a) lista de cotejo por sesión (cumplimiento de componentes del PAE), (b) registro de asistencia, y (c) bitácora docente de incidencias.

Variable dependiente: dominio de la lengua asháninka. Se operacionalizó como el puntaje total (y por dimensiones) en una **Prueba de Dominio de Lengua Asháninka (PDLA)** aplicada en pretest y postest. La PDLA fue un instrumento ad hoc elaborado para este estudio; su validez de contenido se evaluó mediante juicio de expertos (V de Aiken) y su confiabilidad mediante α de Cronbach e ICC (véase sección "Validez y confiabilidad"). Para una medición integral del dominio, el instrumento se organizó en cuatro dimensiones:

- **Comprensión oral:** ítems de selección múltiple basados en audios breves (10 ítems).
- **Comprensión escrita:** ítems de selección múltiple sobre textos funcionales (10 ítems).
- **Producción oral:** tareas comunicativas evaluadas con rúbrica analítica (1 tarea).
- **Producción escrita:** tarea de escritura breve guiada, evaluada con rúbrica (1 tarea).

Los puntajes se expresaron en una escala de 0 a 20, donde valores más altos indican mayor dominio. Se registraron la edad, el sexo, la procedencia, la trayectoria educativa, la autoidentificación lingüística, la exposición previa a la lengua y la asistencia como variables de control para describir la muestra y evaluar la equivalencia basal entre grupos.

La validez de contenido se evaluó mediante juicio de 3 expertos en EIB/lingüística aplicada/asháninka, estimándose V de Aiken y adoptando como criterio mínimo $V \geq 0.80$ por dimensión. **Los coeficientes de V de Aiken fueron adecuados ($V = 0.84-0.95$ por dimensión).** La consistencia interna se estimó mediante α de Cronbach ($\alpha = 0.89$). La confiabilidad interevaluador se estimó mediante **coeficiente de correlación intraclase (ICC [2,1], acuerdo absoluto)**, a partir de la doble calificación del 20% de la muestra (**ICC = 0.88, IC 95% [0.79, 0.94]**).

Procedimiento

1. **Aprobaciones institucionales:** se gestionó autorización del Comité de Ética en Investigación de la UPLA.
2. **Sensibilización y consentimiento:** se explicó el propósito del estudio, voluntariedad, confidencialidad y tratamiento de datos; se obtuvo consentimiento informado.

3. **Medición basal (pretest):** ambos grupos rindieron la PDLA en condiciones estandarizadas (mismo tiempo, instrucciones y ambiente).
4. **Implementación:** el grupo experimental recibió el PAE integrado al curso durante el periodo programado; el grupo control continuó con enseñanza regular.
5. **Medición final (postest):** al culminar la intervención, se reaplicó la PDLA a ambos grupos bajo el mismo protocolo.
6. **Gestión de datos:** se codificaron registros con identificadores anónimos y se consolidó una base depurada para análisis.

Análisis estadístico

El análisis se realizó con **R (4.2.0)** y **SPSS (25.0)**.

1. **Análisis descriptivo:** medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis por grupo y tiempo (pre/post).
2. **Equivalencia basal:** se estimaron **diferencias estandarizadas (SMD)** entre grupos en pretest y covariables claves. Como criterio operativo, se consideró relevante una diferencia mayor a **0.25 DE** en medidas preintervención para evaluar riesgos de no equivalencia y necesidad de ajuste.
3. **Efecto del PAE (análisis principal):** se aplicó un **ANCOVA** sobre el puntaje **postest**, incorporando el puntaje **pretest** como **covariable**. Este ajuste por línea base mejora la precisión del estimador del efecto en diseños pre-post cuasiexperimentales.
4. **Tamaño de efecto e intervalos:** Se reportó el tamaño de efecto **d de Cohen** con **IC 95%**, además del valor p ($\alpha = 0.05$).
5. **Supuestos y robustez:** se verificaron supuestos de normalidad de residuos y homocedasticidad; si se detectaron desviaciones, se emplearon errores estándar robustos o transformaciones justificadas.
6. **Datos faltantes:** cuando existieron datos incompletos, se describió su patrón y se realizó un análisis con los casos con información completa para las variables del modelo.

El estudio se condujo conforme a principios de ética en investigación con personas: **consentimiento informado**, **voluntariedad**, **confidencialidad** y **minimización de riesgos**. La participación no afectó calificaciones ni acceso a servicios. Los datos se almacenaron en archivos protegidos y se reportaron de forma agregada. Cuando correspondió, el protocolo fue evaluado por el Comité de Ética de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA).

RESULTADOS

Características de la muestra

De la muestra total ($n = 60$), se incluyeron en el análisis **n = 30** participantes en el grupo experimental y **n = 30** en el grupo control, tras aplicar los criterios de

inclusión/exclusión. La completitud del outcome principal (pretest y postest) fue de **100%** en ambos grupos. El flujo de participantes se resume en la **Tabla 1**.

Tabla 1

Flujo de participantes y completitud de mediciones por grupo

Grupo	Asignados	Completaron pretest	Completaron postest	Analizados (n)
Control	30	30	30	30
Experimental (PAE)	30	30	30	30
Total	60	60	60	60

Estadísticos descriptivos del dominio de la lengua asháninka

En el pretest, el puntaje global del dominio del asháninka (escala 0–20) fue **M = 9.4, DE = 2.1** en el grupo control y **M = 9.6, DE = 2.0** en el grupo experimental. En el postest, los puntajes fueron **M = 10.1, DE = 2.2** (control) y **M = 14.2, DE = 2.4** (experimental). Los puntajes por dimensión (oral y escrita) se presentan en la **Tabla 2**.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del dominio de la lengua asháninka

Variable (0–20)	Grupo	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Cambio (Post–Pre) M (DE)
Dominio global	Control	9.4 (2.1)	10.1 (2.2)	0.7 (1.3)
	Experimental	9.6 (2.0)	14.2 (2.4)	4.6 (1.8)
Dominio oral	Control	4.7 (1.1)	5.0 (1.2)	0.3 (0.8)
	Experimental	4.8 (1.0)	7.2 (1.3)	2.4 (1.1)
Dominio escrito	Control	4.7 (1.2)	5.1 (1.2)	0.4 (0.9)
	Experimental	4.8 (1.2)	7.0 (1.4)	2.2 (1.2)

Nota. M = media; DE = desviación estándar. **El Cambio (Post–Pre) corresponde a diferencias descriptivas (no ajustadas). El efecto del programa se evaluó mediante ANCOVA del postest ajustado por el pretest.**

Equivalencia basal entre grupos

La comparación inicial de los grupos mostró una diferencia estandarizada (SMD) de **0.10** para el puntaje global de pretest. Las SMD de las covariables disponibles oscilaron entre **0.02** y **0.18** (Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y diferencias estandarizadas (SMD) de variables basales por grupo

Variable basal	Control M (DE) / %	Experimental M (DE) / %	SMD
Pretest dominio global	9.4 (2.1)	9.6 (2.0)	0.1
Edad (años)	20.8 (2.4)	21.1 (2.6)	0.12
Sexo (% mujeres)	56.70%	53.30%	0.07
Procedencia (% zona rural)	40.00%	43.30%	0.07

Exposición previa (% uso ocasional)	23.30%	26.70%	0.08
-------------------------------------	--------	--------	------

Nota. M = media; DE = desviación estándar; SMD = diferencia estandarizada.

Efecto del PAE sobre el dominio del asháninka

El efecto del PAE se estimó mediante ANCOVA, usando el puntaje de postest como variable dependiente e incorporando el pretest como covariable. El efecto del grupo sobre el postest ajustado por línea base fue $F(1, 57) = 42.85, p < 0.001$, con tamaño de efecto η^2 parcial = 0.43 para el dominio global. En los análisis por dimensión, el efecto ajustado del grupo fue $F(1, 57) = 28.40, p < 0.001, \eta^2$ parcial = 0.33 para dominio oral y $F(1, 57) = 25.10, p < 0.001, \eta^2$ parcial = 0.31 para dominio escrito (Tabla 4).

Tabla 4

ANCOVA del postest ajustado por pretest

Outcome (0–20)	gl1	gl2	F	p	η^2 parcial
Dominio global	1	57	42.9	< 0.001	0.43
Dominio oral	1	57	28.4	< 0.001	0.33
Dominio escrito	1	57	25.1	< 0.001	0.31

Distribución de niveles de desempeño

La distribución de estudiantes por niveles (Desaprobado 0–10; Regular 11–13; Bueno 14–17; Excelente 18–20) se presenta en la **Tabla 5**. En el pretest, la mayor proporción de participantes se ubicó en el nivel Desaprobado en ambos grupos. En el postest, la distribución evidenció cambios en el grupo experimental, con una mayor proporción de estudiantes en los niveles Bueno y Excelente.

Tabla 5

Distribución por niveles de dominio

Momento	Grupo	Desaprobado n (%)	Regular n (%)	Bueno n (%)	Excelente n (%)
Pretest	Control	20 (66.7%)	7 (23.3%)	3 (10.0%)	0 (0.0%)
	Experimental	19 (63.3%)	8 (26.7%)	3 (10.0%)	0 (0.0%)
Postest	Control	18 (60.0%)	8 (26.7%)	4 (13.3%)	0 (0.0%)
	Experimental	6 (20.0%)	7 (23.3%)	13 (43.3%)	4 (13.3%)

Supuestos y datos faltantes

Los supuestos del modelo (normalidad de residuos y homocedasticidad) se evaluaron mediante diagnósticos gráficos y estadísticos. No se observaron desviaciones sustantivas que comprometieran el análisis. No se registraron datos faltantes en las mediciones principales (0%), por lo que no se requirió imputación.

DISCUSIÓN

Este estudio ha aportado evidencia cuantitativa de que el Programa de Aprendizaje Emocionante (PAE), integrado a la enseñanza de asháninka en

educación superior, ha mejorado el dominio lingüístico del estudiantado en comparación con una condición de enseñanza regular. Dado que el análisis principal ha ajustado por el nivel inicial mediante el puntaje de pretest, el patrón observado es consistente con un efecto atribuible a la intervención dentro de un diseño cuasiexperimental, lo que refuerza la plausibilidad del impacto cuando la asignación no es aleatoria y la equivalencia basal debe ser tratada estadísticamente. Este enfoque de medición explícita y atribución basada en comparación ajustada es coherente con la literatura que ha evaluado reformas/intervenciones bilingües en el Perú mediante diseños causales o cuasicausales para estimar efectos observables en outcomes educativos y sociales (Posso, 2023).

En términos sustantivos, los resultados sugieren que la mejora no se limita al desempeño global, sino que se expresa en componentes funcionales del dominio (oral y escrito) que son críticos cuando el propósito institucional es ampliar oportunidades reales de uso y desempeño en una lengua indígena en contextos formales. Esta lectura es particularmente relevante en educación superior, donde la continuidad de trayectorias académicas de estudiantes indígenas suele depender de condiciones de acceso simbólico y práctico al repertorio lingüístico/cultural, y donde el fortalecimiento del dominio puede operar como recurso de agencia y participación.

En línea con la Teoría Control-Valor (Pekrun, 2024), ya desarrollada en el marco teórico, los hallazgos pueden interpretarse como consistentes con un escenario en el que el PAE fortaleció condiciones de aprendizaje asociadas a mayor control percibido y mayor valor subjetivo de las tareas lingüísticas. En términos instruccionales, esto podría haberse promovido mediante autorregulación previa a tareas orales/escritas, práctica graduada y retroalimentación, así como actividades cooperativas y contextualizadas culturalmente, lo que habría favorecido la persistencia y la calidad de la práctica.

Desde la literatura de adquisición de lenguas y psicología positiva, se ha documentado que un clima de aula que incrementa el disfrute (**foreign language enjoyment; FLE**) y reduce la amenaza evaluativa se asocia con mayor involucramiento y mejores desempeños, incluyendo una mayor disposición a participar (Botes et al., 2022). Asimismo, la evidencia reciente sugiere que la ansiedad lingüística es sensible a las condiciones instruccionales y puede variar según el tiempo y el contexto (Sun et al., 2025), y que intervenciones orientadas a disminuir barreras afectivas muestran efectos agregados favorables (Xiong et al., 2024). En consecuencia, el PAE pudo haber contribuido indirectamente al aumento del dominio al facilitar participación sostenida en producción oral y escrita. Dado que estos mediadores socioemocionales no fueron medidos en el presente estudio, estas relaciones se proponen como mecanismos plausibles y no como verificación empírica directa.

La disposición a comunicarse (WTC) se ha consolidado como un constructo explicativo para comprender por qué el estudiantado activa (o no) oportunidades de uso de la L2 en contextos reales de aula, y la literatura reciente ha organizado el campo incorporando perspectivas dinámica, ecológica y digital (J.-E. Peng, 2025). Bajo esta aproximación, el PAE puede leerse como un conjunto de condiciones de aula que aumentan la probabilidad de participación comunicativa (p. ej., confianza, toma de riesgo y clima relacional), elevando la cantidad y calidad de práctica, requisito para mejoras observables en dominio. Nuevamente, esta interpretación es teóricamente consistente, pero requiere medición específica de WTC para contrastarse empíricamente.

La evidencia meta-analítica sobre programas universales de aprendizaje socioemocional (SEL) ha mostrado efectos positivos agregados en habilidades socioemocionales y resultados educativos, con una base empírica amplia en contextos escolares (K-12) (Cipriano et al., 2023). Aunque esa evidencia se ha concentrado predominantemente en educación básica, los resultados del presente estudio han extendido el argumento de eficacia potencial hacia un entorno menos estudiado (educación superior) y hacia un outcome disciplinar específico (dominio de una lengua indígena amazónica). En términos teóricos, esto es consistente con la idea de SEL como intervención de “medio alcance”: no sustituye la instrucción disciplinar, pero optimiza condiciones psicosociales que habilitan aprendizaje (autorregulación, cooperación, metas, persistencia y clima emocional).

En gerencia educativa universitaria, los resultados sugieren que el PAE puede gestionarse como innovación programática integrada a cursos o módulos, con componentes estandarizables (sesiones, guías, fidelidad, acompañamiento) y con potencial de incorporación a planes de mejora académica, bienestar estudiantil e interculturalidad institucional. En el plano de equidad educativa, esta evidencia es consistente con el principio de que la enseñanza en lenguas que el estudiantado comprende favorece mejores oportunidades de aprendizaje y resultados, particularmente en poblaciones históricamente excluidas (UNESCO, 2025b). Además, el hecho de que una proporción sustantiva de estudiantes a nivel global no reciba educación en su lengua materna ha sido identificado como barrera estructural para alfabetización y logro, lo que refuerza la relevancia de intervenciones que atienden la dimensión lingüística como condición de justicia educativa (UNESCO, 2023).

En ciencias sociales, el aporte se vincula con el fortalecimiento de capacidades de agencia y reconocimiento: mejorar el dominio de una lengua indígena en educación superior puede impactar trayectorias de participación, pertenencia y legitimidad simbólica, particularmente cuando el entorno académico suele operar con expectativas de homogeneización lingüística. Por ello, el PAE puede ser interpretado como una herramienta de gestión intercultural que alinea desempeño académico con condiciones socioemocionales, reduciendo fricciones institucionales asociadas al uso público de lenguas indígenas.

La escalabilidad de innovaciones educativas ha sido descrita como un desafío persistente: la investigación ha señalado que escalar prácticas basadas en evidencia en escuelas (y, por extensión, instituciones educativas) ha sido difícil y altamente sensible al contexto, a determinantes organizacionales y a la consistencia del soporte (Ryan et al., 2024). En esa línea, si el PAE se proyecta a otras cohortes o instituciones, la gerencia debería priorizar indicadores verificables de fidelidad, dosis, calidad de entrega y respuesta del estudiantado, además de condiciones como estabilidad del facilitador y soporte directivo.

De manera complementaria, la orientación de investigación de implementación ha enfatizado que comprender “por qué y cómo” funciona una intervención requiere atender contexto, actores y proceso, no solo resultados finales (UNICEF, 2023). En SEL específicamente, se ha reconocido que la variabilidad de implementación (p. ej., fidelidad y dosis) puede influir en outcomes, aunque la relación sigue subestudiada y requiere mejores mediciones (O’Brien et al., 2025). Por tanto, una implicación operativa es institucionalizar un paquete mínimo de monitoreo de implementación (listas de cotejo, registros de asistencia, observación breve de sesiones), alineado a decisiones de gestión (formación docente, acompañamiento y recursos).

Aunque el estudio se ha centrado en una intervención presencial, su sostenibilidad se articula con un problema estructural: muchas lenguas siguen subrepresentadas en tecnologías del lenguaje, lo que limita disponibilidad de recursos educativos digitales y herramientas de apoyo. La literatura en NLP ha documentado que solo una fracción muy pequeña de las más de 7,000 lenguas del mundo está representada en tecnologías lingüísticas en expansión, evidenciando asimetrías de recursos y presencia (Joshi et al., 2020). Desde una perspectiva de justicia y gobernanza, también se ha argumentado que las tecnologías para lenguas indígenas deben evitar reproducir colonialismo digital y favorecer enfoques de soberanía y liderazgo indígena (Brinklow, 2021).

CONCLUSIONES

Este estudio **ha cumplido** el objetivo de evaluar el efecto del Programa de Aprendizaje Emocionante (PAE) sobre el dominio de la lengua asháninka en estudiantes universitarios, al **haber mostrado** que la incorporación de una mediación socioemocional integrada a la enseñanza lingüística **ha estado asociada** con mejoras en el dominio respecto de una condición de enseñanza regular, considerando el ajuste por nivel inicial. En conjunto, los hallazgos **han permitido** responder la pregunta de investigación al evidenciar que una intervención estructurada, implementada en un entorno de educación superior, **ha contribuido** a fortalecer el desempeño lingüístico en una lengua indígena amazónica en un contexto formal de aprendizaje.

En términos teóricos, el estudio **ha aportado** evidencia consistente con el enfoque socioemocional del aprendizaje de lenguas, al **haber respaldado** que condiciones afectivas y motivacionales de aula pueden acompañar cambios observables en desempeño lingüístico, en línea con los supuestos del marco de

emociones académicas y con mecanismos proximales vinculados a participación e interacción. En términos prácticos, el artículo **ha generado** implicaciones relevantes para la gerencia educativa y las ciencias sociales: el PAE **ha mostrado** potencial como innovación programática “de medio alcance” que puede integrarse a cursos o módulos institucionales, con componentes estandarizables (planificación, acompañamiento docente y monitoreo de implementación) orientados a fortalecer resultados de aprendizaje y a sostener estrategias de interculturalidad en educación superior.

Estos resultados deben leerse a la luz de limitaciones propias del alcance del estudio: el diseño cuasiexperimental, el tamaño muestral y la realización en una sola sede académica **han limitado** la generalización plena, aunque el control por línea base **ha fortalecido** la plausibilidad del efecto estimado. En consecuencia, investigaciones futuras deberían **profundizar** (i) la replicación en otras instituciones y cohortes, idealmente con diseños experimentales o cuasiexperimentales multicéntricos; (ii) la medición explícita de mediadores socioemocionales y comunicativos para contrastar mecanismos; y (iii) la evaluación de sostenibilidad mediante seguimientos longitudinales y análisis de implementación que informen decisiones de escalamiento y gobernanza institucional.

REFERENCIAS

- Alonzo Sutta, A. (2021). Avances en la descripción morfosintáctica de la transitividad en el asháninka del alto Perené. *Lengua y Sociedad*, 20(2), 269-293. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i2.22253>
- Ames, P. (2024). Is there room for interculturality? Indigenous youth in Peruvian private universities and the scholarship programme Beca 18. *Ethnography and Education*, 19(3), 202-224. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2367496>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205-232. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2022.12.2.3>
- Brinklow, N. T. (2021). Indigenous language technologies: Anti-colonial oases in a colonizing (digital) world. *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, 16(1), 239-266. <https://doi.org/10.18357/wj1202120288>
- Bromham, L., Dinnage, R., Skirgård, H., Ritchie, A., Cardillo, M., Meakins, F., Greenhill, S., & Hua, X. (2021). Global predictors of language endangerment and the future of linguistic diversity. *Nature Ecology & Evolution*, 6(2), 163-173. <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y>
- Cabanillas Vela, B. (2022). El estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 265-279. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23092>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- CASEL. (2020). *CASEL'S SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chen, W. (2025). Systematic review and meta-analysis of the relationship between foreign language anxiety and academic achievement in Chinese language learners. *Frontiers in Education*, 10, 1576224. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1576224>

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Frainer, A., Mustonen, T., Hugu, S., Andreeva, T., Arttijeffer, E.-M., Arttijeffer, I.-S., Brizoela, F., Coelho-de-Souza, G., Printes, R. B., Prokhorova, E., Sambou, S., Scherer, A., Shadrin, V., & Pecl, G. (2020). Cultural and linguistic diversities are underappreciated pillars of biodiversity. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(43), 26539-26543. <https://doi.org/10.1073/pnas.2019469117>
- Guerra Ayala, M. J., Valdivia Laura, C. A., Bernedo Perez, H. N., Florez Lucana, A., Tapia Condori, R. R., & Durand-Gómez, E. L. (2025). Social isolation among indigenous college students in Peru: The role of language, culture, and acculturation. *Frontiers in Sociology, 10*, 1597952. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1597952>
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In **J. B. Pride & J. Holmes (Eds.)**, *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Johnson, K. M., & Levitan, J. (2022). Rural indigenous students in Peruvian Urban higher education: Interweaving ecological systems of coloniality, community, barriers, and opportunities. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 16*(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1974383>
- Joshi, P., Santy, S., Budhiraja, A., Bali, K., & Choudhury, M. (2020). The State and Fate of Linguistic Diversity and Inclusion in the NLP World. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 6282-6293. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.560>
- Kayhan, S. (2025). The effect of intervention studies on foreign language speaking anxiety: A meta-analysis study. *Journal of Pedagogical Research, 9*(3), 62-83. <https://doi.org/10.33902/JPR.202533156>
- Kirsch, C., & Hornberger, N. H. (2024). Multiple lenses to understand and shape multilingual literacy practices in Early Childhood Education. *Language, Culture and Curriculum, 37*(3), 289-309. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2335938>
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In **P. Salovey & D. Sluyter (Eds.)**, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Montoya Samamé, J. R. (2021). *La codificación de los objetos en las construcciones aplicativas del asháninka* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21046>
- Moshagen, S. N., Antonsen, L., Wiecheteck, L., & Trosterud, T. (2024). Indigenous language technology in the age of machine learning. *Acta Borealia, 41*(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/08003831.2024.2410124>

- Nakamura, P., Molotsky, A., Zarzur, R. C., Ranjit, V., Haddad, Y., & De Hoop, T. (2023). Language of instruction in schools in low- and middle-income countries: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(4), e1351. <https://doi.org/10.1002/cl.1351>
- O'Brien, A., Panayiotou, M., Santos, J., Hamilton, S., & Humphrey, N. (2025). A systematic review informing recommendations for assessing implementation variability in universal, school-based social and emotional learning interventions. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100112. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100112>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Peng, J.-E. (2025). *Willingness to Communicate in a Second Language* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009417884>
- Peng, Q., & Shuhong, L. (2025). Emotional factor matters in language learning? A meta-analysis of emotional intelligence on language achievement. *Frontiers in Psychology*, 16, 1502112. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1502112>
- Posso, A. (2023). Bilingual education and child labor: Lessons from Peru. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 212, 840-872. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2023.06.010>
- Redvers, N., Menzel, K., Ricker, A., Lopez-Carmen, V. A., & Blondin, B. (2023). Expanding the scope of planetary health education: The International Decade of Indigenous Languages. *The Lancet Planetary Health*, 7(1), e4-e5. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(22\)00140-1](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(22)00140-1)
- Roxas, R. E. (2024). Large Language Models and Natural Language Processing On Minority Languages: A Systematic Review. In N. Oco, S. N. Dita, A. M. Borlongan, & J.-B. Kim (Eds.), *Proceedings of the 38th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation* (pp. 1-8). Tokyo University of Foreign Studies. <https://aclanthology.org/2024.paclic-1.1/>
- Ruelas Vargas, 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*, 23(36), 205-255. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
- Ryan, A., Prieto-Rodriguez, E., Miller, A., & Gore, J. (2024). What can Implementation Science tell us about scaling interventions in school settings? A scoping review. *Educational Research Review*, 44, 100620. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100620>
- Schreyer, C., Granadillo, T., & Daveluy, M. (2022). The risk of 'taking urgent steps': Linguistic diversity and the International Decade of Indigenous Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(3), 195-199. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2048840>
- Skutnabb-Kangas, T. (2013). *Linguistic Genocide in Education—Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Routledge.
- Sun, Q., Alhowail, A., & Beckmann, N. (2025). Is foreign language anxiety malleable? A systematic review of longitudinal observation studies. *System*, 133, 103782. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103782>

- Torres-Acurio, J., & Turpo-Chaparro, J. E. (2024). Gestión educativa intercultural bilingüe en instituciones rurales peruanas en tiempos de Covid-19. *Praxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22824.024>
- UNESCO. (s. f.). *Indigenous Languages Decade (2022-2032)*. UNESCO. Recuperado 12 de enero de 2026, de <https://www.unesco.org/en/decades/indigenous-languages>
- UNESCO. (2023). *40% don't access education in a language they understand*. GEM Report. <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/40-dont-access-education-language-they-understand>
- UNESCO. (2025a). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/languages-matter-global-guidance-multilingual-education>
- UNESCO. (2025b). *New UNESCO report calls for multilingual education to unlock learning*. <https://www.unesco.org/en/articles/new-unesco-report-calls-multilingual-education-unlock-learning-and-inclusion>
- UNICEF. (2023, marzo 2). *Guidance Note on Using Implementation Research in Education Building Evidence in Education (BE2) Working Group*. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/guidance-note-using-implementation-research-education>
- Vogelzang, M., Tsimpli, I. M., Balasubramanian, A., Panda, M., Alladi, S., Reddy, A., Mukhopadhyay, L., Treffers-Daller, J., & Marinis, T. (2025). Effects of Mother Tongue Education and Multilingualism on Reading Skills in the Regional Language and English in India. *TESOL Quarterly*, 59(1), 448-485. <https://doi.org/10.1002/tesq.3326>
- Wu, H. (2024). Foreign Language Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners at the Tertiary Level: A Pseudo-Longitudinal Investigation. *Sage Open*, 14(3), 21582440241285535. <https://doi.org/10.1177/21582440241285535>
- Xiong, Y., Zhang, Q., Zhao, L., Liu, S., Guan, H., Sui, Y., Feng, J., & Lee, K. M. R. (2024). A Meta-Analysis and Systematic Review of Foreign Language Anxiety Interventions Among Students. *Journal of Language and Social Psychology*, 43(5-6), 620-650. <https://doi.org/10.1177/0261927X241291258>
- Zhang, Q., Song, Y., & Zhao, C. (2024). Foreign language enjoyment and willingness to communicate: The mediating roles of communication confidence and motivation. *System*, 125, 103346. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103346>
- Zhang, Z., Gao, X. (Andy), & Liu, T. (2024). Enjoyment in foreign language learning: A systematic review. *Heliyon*, 10(17), e37215. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37215>
- Zhao, J., Guan, K., Feng, Y., & Liu, Z. (2024). The effect of foreign language enjoyment on willingness to communicate among Chinese EFL students: Conscientiousness as a mediator. *Frontiers in Education*, 9, 1473649. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1473649>
- Zhao, X., & Wang, D. (2023). Grit in second language acquisition: A systematic review from 2017 to 2022. *Frontiers in Psychology*, 14, 1238788. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238788>