

DOSSIER

Mi castellano no es bola-bola. Actitudes lingüísticas de maestros de EL2 bilingües indígenas en la Amazonía peruana

My Spanish Isn't bola-bola: Attitudes among Indigenous Bilingual Teachers of Spanish as a Second Language in the Peruvian Amazon

Aramy Leno Tuesta

Universidad de Salamanca, España
aramyleno@usal.es
ORCID: 0009-0005-7775-2598

Recibido: 09.04.25 — Aceptado: 24.10.25
<https://doi.org/10.30920/leturas.96.144.7>



RESUMEN

El presente estudio explora las actitudes lingüísticas de los maestros de la Amazonía peruana respecto a su variedad de español, el español amazónico peruano, con el objetivo de comprender cómo influyen estas percepciones en la enseñanza del español como segunda lengua. La investigación se desarrolló mediante encuestas aplicadas a maestros y futuros maestros de educación intercultural bilingüe de diversas etnias amazónicas, como los shipibo-konibos, quechuas o ashaninkas. A través de estas encuestas, analizamos sus opiniones acerca del uso de su propia variedad, de las variedades locales y de aquellas consideradas más estándar. Los hallazgos revelan una variedad de actitudes lingüísticas entre los maestros. Muchos presentan seguridad ante su forma de hablar, considerándola parte integral de su identidad cultural y un vehículo eficaz en la enseñanza. Sin embargo, también se observan muchos prejuicios entre algunos encuestados hacia sus variedades locales e idiosincrásicas. Este complejo panorama sugiere que, aunque hay un reconocimiento del valor de las variedades locales, persisten tensiones que pueden afectar la confianza y efectividad de los docentes de la Amazonía peruana en el aula. En conclusión, los resultados del estudio indican que es fundamental promover una mayor conciencia y apreciación de diferentes variedades de español en la formación docente. Esto no solo fortalecería la identidad cultural y la seguridad lingüística de los maestros y sus comunidades, sino que también mejorararía la calidad de la educación al hacerla más inclusiva y representativa de la diversidad lingüística de la Amazonía peruana.

PALABRAS CLAVE: español amazónico; educación intercultural bilingüe; actitudes lingüísticas; diversidad lingüística; identidad cultural.

ABSTRACT

This study explores the linguistic attitudes of teachers in the Peruvian Amazon regarding their variety of Spanish—the Peruvian Amazonian Spanish—with the aim of understanding how these perceptions influence the teaching of Spanish as a second language. The research was carried out through surveys administered to current and prospective teachers in intercultural bilingual education from various Amazonian ethnicities, such as Shipibo-Konibo, Quechua and Ashaninka. Through these surveys, we analyze their opinions about the use of their own variety, local varieties, and those considered more standard. The findings reveal a range of linguistic attitudes among the teachers. Many express confidence in their manner of speaking, considering it an integral part of their cultural identity and an effective medium for instruction. However, significant prejudices were also observed among some respondents toward their local and idiosyncratic varieties. This complex scenario suggests that, while there is recognition of the value of local varieties, tensions persist that may affect the confidence and effectiveness of teachers in the Peruvian Amazon in the classroom. In conclusion, the results of the study indicate that it is essential to promote greater awareness and appreciation of the different varieties of Spanish in teacher training. This approach would not only strengthen the cultural identity and linguistic confidence of teachers and their communities but also improve the quality of education by making it more inclusive and representative of the linguistic diversity of the Peruvian Amazon.

KEYWORDS: Peruvian Amazonian Spanish; intercultural bilingual education; linguistic attitudes; linguistic diversity; cultural identity.

1.1 Introducción

El Perú posee una gran diversidad lingüística; concentra la mayor parte de lenguas en la región de la Amazonía. Así mismo, el español hablado en cada región del país presenta unas particularidades propias que derivan del momento de llegada del español a la zona, del contacto con otras lenguas, del nivel de aislamiento, etc. De estas variedades regionales, el español peruano amazónico emerge como una variedad de particular interés debido a su propia formación y a unas particulares características en los distintos niveles de la lengua que la distinguen de otras variedades regionales.

El presente trabajo nace del interés en esta variedad del español, que, lamentablemente, sigue siendo objeto de estigmatización por parte del resto de la población nacional. Pero, ¿qué es lo que opinan sus propios hablantes? Y, específicamente, en el ámbito de la enseñanza, ¿qué piensan aquellos que enseñan el español como segunda lengua acerca de su propia variedad como modelo lingüístico? Para responder a estas interrogantes fue necesario voltear la mirada hacia los maestros indígenas de educación intercultural bilingüe en las comunidades nativas de la Amazonía.

En este contexto educativo, las actitudes lingüísticas de los maestros juegan un papel crucial. Estos maestros no deben solamente dominar el español y la lengua originaria de la comunidad donde trabajan, sino también tener una valoración positiva de ambas lenguas y sus variedades, más allá de los prejuicios vigentes dentro y fuera de la comunidad. La autopercepción de estos maestros sobre su propia variedad de español, así como su actitud hacia la variedad hablada por sus alumnos y el resto de los hablantes de su comunidad, puede influir significativamente en su práctica docente y en la efectividad de la educación intercultural bilingüe.

Esta investigación, en definitiva, se centra en el análisis de las actitudes lingüísticas de los maestros bilingües amazónicos hacia su propia variedad de español. A través de este estudio, se espera contribuir a una mejor comprensión de las dinámicas lingüísticas en contextos bilingües, plurilingües y de contacto lingüístico.

1.2 Marco teórico

1.2.1 *El español amazónico peruano (EAP)*

El español del Perú se ha categorizado de diferentes maneras. Escobar (1978) dividía el castellano peruano entre el andino y el no andino o ribereño y, dentro de este segundo grupo, englobaba en una misma categoría el español costeño y el amazónico. Recientemente, autores como Ramírez (2003) —desde una perspectiva tanto fonética como léxica— señalan que el español amazónico, en realidad, tiene más en común con el andino que con el costeño.

Aunque la caracterización del español hablado en la Amazonía se ha intentado describir según las similitudes y diferencias con el andino y el costeño, es evidente que presenta una serie de características propias que hacen que lo comprendamos como una variedad que se distingue de las demás variedades

regionales peruanas¹. Para la población general, es reconocida como un “habla” diferente. La categorización de este español se ha basado principalmente en características fonéticas, sin tomar en cuenta los aspectos socioculturales, que, en gran medida, ayudan a definir qué es un dialecto, esto es, cómo los hablantes interpretan los rasgos que consideran “especiales” (Moreno Fernández, 2009) o indexicales (Amorós-Negre, 2022). Por ello, algunos autores categorizan el EAP como una variedad aparte (Moreno Fernández, 2009 y Lipski, 1996), dividiendo el español hablado en esta región en tres grupos: dialectos costeños, dialectos de tierras altas y dialectos de la cuenca amazónica.

Aunque la región amazónica supone un 62 % del territorio nacional, está solamente habitada por el 13,9 % de la población (INEI, 2017). De este porcentaje, la cantidad que representa a la población indígena es aún menor y varía según departamentos². El EAP es una variedad poco explorada, cuyas particularidades se pueden atribuir a la llegada más reciente del castellano a la zona a partir del siglo XIX y al contacto con distintas lenguas indígenas, así como a las características de las variedades de los migrantes andinos y costeños llegados a la zona.

El español se difundió en la selva de la mano del quechua a partir de las misiones evangelizadoras franciscanas y jesuitas de mitad del siglo XIX (Cerrón-Palomino, 1987; Maroni, 1988; Mercier, 1983; Solís Fonseca, 2003). Los grupos indígenas fueron organizados en reducciones, donde convivían comunidades de distintas lenguas y culturas. Posteriormente, en la época de la explotación del caucho, las comunidades fueron nuevamente trasladadas fuera de sus territorios para trabajar en condiciones similares a la esclavitud. Al mismo tiempo, llegaron a la zona migrantes costeños y andinos. Desde el primer contacto con el hombre blanco, a través de los misioneros, hasta la llegada del extractivismo a la Amazonía, se produjo un cambio irreversible en la estructura social de las comunidades indígenas, que fueron introducidas en la sociedad dominante (véase d'Ans, 1972). En este contexto de difusión del español —ya sea como parte de la evangelización o por la implantación de un nuevo modelo socioeconómico— y convergencia de varias lenguas indígenas de distintas familias, se empezó a formar la variedad amazónica del español.

Algunas de las características que distinguen el español peruano amazónico son la permutación de /x/ y /f/ y su neutralización en /ɸ/ —una pronunciación bilabializada de [f]— frecuentemente con la diptongación epentética de /e/ a /we/ o incluso su pérdida ([ɸwane] o [ɸane] ‘juane’, [ɸwamilia] ‘familia’) (Vallejos, 2014); el leísmo —tanto de persona (femenino y masculino) como de objeto—³; el cambio de orden del predicativo; la falta de concordancia tanto de número como de género (*Muy rápido es su moto*); el uso de artículo

¹ Chirif (2021b) divide el español hablado en la Amazonía en tres zonas: norte, central y sur.

² Donde hay más población indígena amazónica es en Loreto, que representa un 24,3 % de esta, seguido de Ucayali con un 17,3 %, Junín con un 16,9 % y Amazonas con un 16,4 % (INEI, 2017).

³ Probablemente debido a la influencia del contacto con las lenguas indígenas. Así se puede reconocer a través de los estudios de Mayer y Sánchez (2019) acerca de la falta de marcación de género en las formas pronominales de tercera persona y la marcación diferencial de objeto y persona en el shipibo y el quechua.

determinante junto a nombres propios de persona; y un uso variable de preposiciones (*estoy de sed, voy Lima*) (Jara Yupanqui, 2012; Moreno Fernández, 2009). Cabe resaltar que estas características no se encuentran únicamente en los hablantes bilingües indígenas, sino que también se reconocen en el habla de los hablantes monolingües urbanos y rurales de la zona (Vallejos, 2014).

1.2.2 *La educación intercultural bilingüe (EIB) en la Amazonía*

La educación de las comunidades indígenas es una cuestión a la que no se le ha dado suficiente atención de parte del Estado. El abandono general de la región amazónica se reconoce al contemplar los datos de analfabetismo en la zona. El *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina* (Solís, 2009) nos indica que, en el Perú amazónico, el 22,71 % de indígenas son analfabetos, que hasta el 28,87 % no va a la escuela y que el 73,1 % está atrasado respecto al nivel educativo que le corresponde según la edad.

La educación estatal llegó a las comunidades indígenas en la década de 1950. Desde su llegada, estuvo marcada por un modelo asimilacionista y civilizatorio que despreciaba las lenguas y los conocimientos indígenas (Burga, 1998). Cuando se empezaron a realizar pruebas de rendimiento académico y censos en estas comunidades, los resultados académicos de los estudiantes fueron muy insatisfactorios, puesto que en su educación no se atendía ni a sus necesidades ni a las particularidades de su contexto de aprendizaje y competencia lingüística heteroglósica.

A partir de la década de 1960, se empezó a plantear la posibilidad de implementar la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas del país⁴ y fue en la década de 1970 cuando el Estado empezó a institucionalizar y desarrollar políticas de EIB. La base de esta educación consiste en dotar de importancia a la lengua y cultura locales, buscando que los estudiantes puedan tener un dominio tanto de la lengua nativa como del español, tomando como punto de partida la lectoescritura en la L1 para transferir esas capacidades a la L2. En este contexto, teóricamente tanto el español como la lengua indígena son asignaturas y lenguas de instrucción y la enseñanza del español en función de L1 o L2 varía según su estatus y extensión en la comunidad. Sin embargo, “la implantación, factibilidad y éxito de este tipo de educación está siendo altamente desigual e irregular” (Amorós-Negre, López-García & Zimmerman, 2017; Hornberger & López, 1998; López & Sichra, 2008).

El Ministerio de Educación de Perú cuenta con un modelo de EIB que contempla tres distintas situaciones lingüísticas de la comunidad indígena: la EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, dirigida a estudiantes que tienen la lengua indígena como L1; la EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, para los estudiantes que tienen la lengua indígena como lengua de herencia (LH); y la EIB para ámbitos urbanos, dedicada a los estudiantes

⁴ Una muestra de esto es la *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú* (Casa de la Cultura del Perú, 1966) celebrada en 1963, promovida por José María Arguedas, director en ese momento de la Casa de Cultura del Perú.

migrantes procedentes de pueblos originarios (con distinto grado de bilingüismo) (Burga, 2021)⁵.

La labor de formar profesores ha sido llevada a cabo por varias instituciones y organizaciones. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue la primera organización que se dedicó a la enseñanza, investigación y preservación de las lenguas indígenas amazónicas del Perú. Empezó a trabajar en el país desde 1946 y, gracias a su trabajo, en 1952 el Ministerio de Educación “creó el primer programa de educación bilingüe para las minorías étnicas del Perú” (ILV, s.f.). El ILV ha publicado mucho material necesario para la formación de los maestros bilingües, como son gramáticas o diccionarios. Sin embargo, la formación de maestros por parte de esta organización iba acompañada de una evangelización que se basaba en la negación de ciertas prácticas propias de las tradiciones indígenas, lo cual tuvo un impacto negativo en la preservación de las costumbres e ideologías indígenas (Chirif, 2021a).

Otra de las iniciativas creadas con el objetivo de formar maestros de EIB es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que funciona desde 1988 y fue promovido por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) y la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Loreto (EESPPL), que actualmente siguen encargándose de su ejecución.

Por otro lado, nos encontramos con la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) ubicada en la ciudad de Pucallpa, Ucayali, y fundada en 1999 como la primera universidad intercultural del Perú. Es una institución que se enfoca en la educación de los jóvenes indígenas. Su creación fue también promovida por AIDESEP. Ofrece cuatro carreras, que incluyen Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe⁶. Esta universidad derivó del ILV, que cedió la propiedad al Ministerio de Educación en 2004, aprovechando sus instalaciones como sede (ILV, s.f.). La vinculación entre el ILV con la UNIA, FORMABIAP, al igual que con otras asociaciones indígenas y proyectos educativos, está aún vigente.

La necesidad de una educación intercultural bilingüe se ha hecho más patente en los últimos tiempos. Durante la pandemia, se pudo comprobar, una vez más, que la enseñanza monolingüe es poco compatible con las dinámicas comunicativas en comunidades indígenas. Así lo manifiesta Panduro (2020), quien daba a conocer las quejas de los padres de familia y de los alumnos respecto al programa de radio y televisión *Aprendo en casa*, promovido por el gobierno como una manera de mantener la educación pública al margen de la presencialidad. En su análisis se testimonian diferentes actitudes lingüísticas

⁵ Hasta el 2020, los dos últimos modelos no habían sido implementados por falta de presupuesto e interés de las autoridades.

⁶ Como señalan Trapnell y Zavala (2013) el hecho de que no exista una educación intercultural bilingüe secundaria o superior es prueba de que se concibe la EIB como una compensación. Se debe buscar que se implemente la EIB en niveles educativos más allá de la primaria. Para ello deben existir políticas de uso de las lenguas indígenas fuera de la escuela y en espacios públicos.

de los padres y madres de familia ante la variedad de castellano presentada, la limeña, a la cual se refieren como superior⁷.

La EIB, por tanto, es necesaria como muestra de respeto a la autodeterminación de las comunidades indígenas, puesto que les permite tener alternativas, tanto de permanecer en su comunidad, como de involucrarse con la cultura mayoritaria. Así pues, poder dominar el español es vital para que estas comunidades puedan “interactuar con la sociedad y ejercer plenamente su ciudadanía para defender sus intereses y dar a conocer sus demandas” (FORMABIAP, 2020), sin menoscabo del mantenimiento de sus lenguas autóctonas y de su bilingüismo o multilingüismo comunitario (Trudell, 1989).

1.2.3 *Las actitudes lingüísticas de los maestros de EIB de la Amazonía peruana*

La labor del maestro es un factor clave para el progreso y aprendizaje del alumno. A este respecto, los maestros deben tener amplio conocimiento y una actitud positiva ante la cultura y lengua de la comunidad en la que laboran. En este sentido, es ideal —y más factible— que los maestros de las comunidades bilingües formen parte de ellas. Esta situación, en un primer momento, presentó ciertos inconvenientes, puesto que los maestros indígenas habían recibido poca formación lingüística y pedagógica: tenían un dominio insuficiente del español y pocas herramientas para enseñarlo. No obstante, la situación tampoco era mejor con maestros mestizos, la mayoría de los cuales tenían muchos prejuicios sobre el alumnado, junto al desconocimiento de sus culturas y lenguas (Heise, 1989).

Aunque cada vez exista una mejor valoración y legitimación de las culturas y lenguas indígenas gracias a los movimientos reivindicativos y a una educación que busca alejarse cada vez más de una visión homogeneizadora y segregadora, los prejuicios hacia la variedad de español de los hablantes bilingües que tienen como L1 una lengua indígena aún se encuentran muy vigentes entre la población. La discriminación lingüística también está presente entre los mismos hablantes indígenas por “no hablar bien” español (Andrade, Delgado, Frisancho & Napurí, 2017).

En este contexto nos preguntamos qué autopercepción lingüística tiene un maestro indígena de educación intercultural bilingüe acerca de su propia variedad de español. Podemos encontrar una primera mirada hacia el tema en la historia de vida de Hilario Díaz, contada en el libro *No estoy viajando callado: historia de vida de un maestro bora* (2017), narración autobiográfica elaborada a base de entrevistas entre investigadores limeños de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el maestro bora Hilario Díaz. Frente a la variedad de los investigadores, Hilario dice: “su habla de ustedes veo más fluido, más rápido. Y no hay tropiezos. [...] Entonces yo quiero practicar igualito. Siento que no es rápido mi hablada... Siempre hay un dejo en mí, a lo que debo practicar más”. Hilario percibe su variedad como deficiente, identificando sus particularidades

⁷ “Muy rápido habla esa señorita. No lo hemos entendido nada porque su castellano es superior. No entiendo bien ese castellano” (Panduro, 2020).

como problemas que tiene que “superar” a través de la práctica y el esfuerzo (Napurí, Andrade Ciudad, Delgado & Frisancho, 2023). Hilario se suele referir a este hablar con “tropiezos” como “castellano bola-bola”. Con esta expresión, Hilario hace referencia a una falta de fluidez en su español.

Esta percepción de que aquellas “carencias” al hablar español como L2 sean errores que se pueden superar con la práctica y voluntad es una idea que está presente en la sociedad. Zavala y Córdoba (2010) señalaban cómo varios estudiantes indígenas quechuahablantes, a pesar de mostrarse en contra de la discriminación por su pronunciación del español, consideraban que estos “fallos” suyos podían mejorar con el objetivo de hablar un español citadino.

1.3 Objetivos e hipótesis de trabajo

La educación intercultural bilingüe en el Perú —desarrollada apropiadamente— ha logrado que las nuevas generaciones sean más conscientes de su herencia cultural y obtengan mejores resultados académicos. Cada vez más estudiantes indígenas alcanzan mayores niveles educativos y muchos de ellos han decidido aportar a su comunidad por medio de la educación.

A través de esta investigación, se busca identificar y analizar las actitudes lingüísticas de los maestros bilingües amazónicos de español como segunda lengua. Así pues, por medio de este estudio se pretende describir cuáles son las actitudes que muestran los maestros de EIB hacia su propia variedad de español, la variedad peruana amazónica. Mediante este análisis, planteamos la hipótesis siguiente: los maestros amazónicos muestran poca inseguridad lingüística acerca de su propia variedad de español, así como de la de su propia comunidad y de la comunidad en la que se desempeñan como maestros.

1.4 Metodología

La metodología utilizada para el estudio de las actitudes lingüísticas se ha basado en un enfoque conductista. Es decir, buscamos aquello que incide en las cuestiones lingüísticas de forma directa, apelando al hablante acerca de sus opiniones sobre una variedad o lengua. Se han consultado estas valoraciones a partir de un cuestionario en línea. Se trata de un cuestionario de carácter totalmente anónimo y de respuesta cerrada. La ventaja de que sea anónimo es que los encuestados puedan responder de manera más sincera sin sentirse observados; por otro lado, el hecho de que sean preguntas de respuesta cerrada evita las divagaciones y permite obtener respuestas más precisas.

El cuestionario presenta una serie de afirmaciones a partir de las cuales los participantes deben señalar qué tan de acuerdo están con ellas según la escala siguiente: Totalmente en desacuerdo - En desacuerdo - Neutral - De acuerdo - Totalmente de acuerdo. Las afirmaciones presentadas fueron las siguientes:

1. Me siento seguro de que mi forma de hablar castellano⁸ es adecuada para enseñar en la comunidad donde laboreo.

⁸ Se utilizó en la encuesta el término “castellano” porque es la más utilizada para referirse a la lengua en la región.

2. A veces dudo de mi forma de hablar castellano.
3. Considero que mi castellano es un poco bola-bola.
4. Mi forma de hablar castellano refleja bien mi identidad cultural.
5. Estoy orgulloso de ser indígena.
6. El castellano hablado por los limeños es igual de bueno que el mío.
7. El español hablado en la capital de mi departamento es igual de bueno que el mío.
8. He sufrido discriminación por mi manera de hablar castellano.
9. Debería haber más gente que hable castellano como yo en la televisión, en la radio y en los distintos medios de comunicación.
10. El castellano que uso en mis clases es el mismo que se usa en las calles de mi localidad.
11. El castellano de las personas de mi localidad es muy bueno.
12. El castellano de los padres de familia es igual de bueno que el mío.
13. El castellano de los alumnos es mejor que el de sus padres.
14. Mi manera de hablar castellano es un buen modelo para que mis alumnos puedan aprenderlo.

Antes de iniciar el cuestionario, se les pide que proporcionen determinados datos sociodemográficos y lingüísticos:

1. Edad.
2. Lengua materna.
3. Otras lenguas que habla.
4. Lugar de residencia.
5. Lugares en los que ha vivido.
6. Nivel de estudios.
7. Lugar donde ha sido nombrado/a profesor/a.

A partir de estos factores podemos reconocer patrones y tendencias que influyen en las actitudes lingüísticas de los maestros y futuros maestros. En definitiva, los resultados de esta encuesta pueden contribuir a una mejor comprensión de las dinámicas lingüísticas en los contextos culturales bilingües y plurilingües en los que se encuentran los estudiantes y maestros de EIB. Sin embargo, somos conscientes de que el cuestionario en línea presenta algunas limitaciones que pueden afectar la fiabilidad y representatividad de los resultados. Por un lado, al no haber existido un contacto directo con los participantes, no se puede garantizar que las frecuencias observadas sean necesariamente representativas del grupo población. Por otro lado, la escala tipo Likert fomenta las respuestas neutrales o mal entendidas. De todos modos, estos son matices que una investigación basada en entrevistas puede aclarar en un trabajo futuro.

1.5 La muestra

Para poder obtener estos datos, el cuestionario en línea fue enviado a alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNIA gracias al apoyo de sus profesores. De la misma forma, la encuesta también pudo llegar a algunos maestros rurales activos actualmente. El número total de informantes que respondieron al cuestionario fue de 39⁹. Se excluyeron de la encuesta aquellas personas que hubieran vivido o vivieran en una región no amazónica puesto que no sabemos hasta qué punto esto puede haber influido sus respuestas que ya no serían representativas del habla amazónica. Consideramos, entonces, 34 respuestas. De este número, el 64,7 % tiene entre 17 y 25 años. El resto de los encuestados tiene entre 28 y 45 años.

En primer lugar, podemos ver la respuesta acerca de la lengua materna de los encuestados. Los datos se pueden ver en la Figura 1 y Tabla 1:

Figura 1
Lengua materna de los encuestados. Elaboración propia

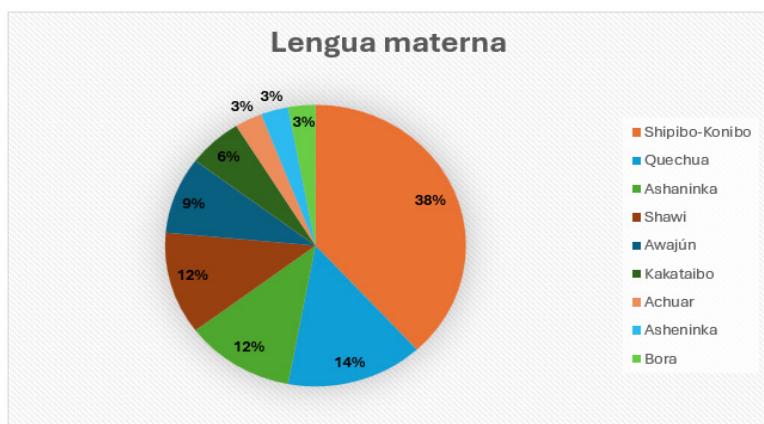


Tabla 1
Número de personas según la lengua. Elaboración propia

Lengua materna	Personas
shipibo-konibo	13
quechua	5
ashaninka	4
shawi	4
awajún	3
kakataibo	2
achuar	1
asheninka	1
bora	1

En cuanto a la respuesta a “otras lenguas habladas”, además de la L1 nativa y el español, estos encuestados indicaron lo siguiente:

⁹ Se desconoce cuál fue la cantidad total de alumnos y maestros que recibieron la encuesta puesto que la encuesta se divulgó por medio del personal académico del centro de forma generalizada.

Tabla 2*Otras lenguas habladas por los encuestados. Elaboración propia*

<i>Encuestado</i>	<i>Lengua materna</i>	<i>Otra(s)lengua(s) hablada(s)</i>
E5	quechua	shipibo
E18	shawi	shipibo, awajún
E23	ashaninka	nomatsigenga

El lugar de residencia de la gran mayoría, al ser estudiantes de la UNIA, es la ciudad de Pucallpa, Ucayali. Las excepciones fueron un informante kakataibo (E16), que indicó residir en la comunidad nativa de Santa Martha, ubicada en Codo del Pozuzo, Huánuco; un informante shawi (E18), que dijo residir en Contamana, Loreto; un informante ashaninka (E23), que indicó residir en Alto Kiatari, comunidad nativa nomatsigenga ubicada en Satipo, Junín; un informante shawi (E30), que señaló vivir en la comunidad nativa Canoa Puerto, Loreto; y un informante kakataibo (E32), que indicó residir en Aguaytía, Ucayali. Incluimos en la siguiente tabla (Tabla 3) aquellos encuestados que presentan otros lugares de residencia además de Pucallpa, Ucayali:

Tabla 3*Otros lugares en los que han vivido los encuestados. Elaboración propia*

<i>Encuestado</i>	<i>Lugares en los que ha vivido</i>
E1	Iquitos (Loreto)
E3	Echegaray (Ucayali)
E7	Paoyhan (Ucayali)
E11	Echegaray (Ucayali)
E12	Paoyhan (Ucayali)
E13	Colonia del Caco (Ucayali)
E15	Puerto Inca (Huánuco)
E17	Breu (Ucayali)
E18	Contamana (Loreto)
E19	Contamana (Loreto)
E20	San Fernando (San Martín)
E23	Tres Unidos de Matereni (Junín)
E24	Masisea (Ucayali)
E27	Atalaya (Junín y Ucayali)
E28	Brillo Nuevo, Iquitos (Loreto)
E30	CC. NN. Canoa Puerto (Loreto)
E31	San Martín
E34	Yuyapichis (Huánuco)

En lo que respecta al nivel de estudios, la mayoría tiene estudios universitarios (76,5 %), seguido de la formación profesional (17,6 %) y los estudios

secundarios (5,9 %)¹⁰. En cuanto al lugar en el que ha sido nombrado profesor, la gran mayoría se abstiene de responder a esta pregunta, puesto que se trata de estudiantes. Sin embargo, aquellos que ya son maestros mayormente han sido nombrados profesores en comunidades con las que comparten lengua nativa. Sin embargo, es aún común que maestros bilingües sean destinados a comunidades que no son de su misma etnia y lengua, como sucedió con Hilario Díaz Peña (2017), quien, siendo bora, a partir de esas experiencias de movilidad laboral tuvo que aprender otras lenguas indígenas, en su caso: shipibo, ashaninka, yaminahua y amahuaca.

1.6 Análisis de los datos

Para analizar los resultados de la encuesta, estructuraremos los datos a partir de los siguientes grupos temáticos:

1. Percepción de corrección del EAP: preguntas 2 y 3.
2. Percepción de otras variedades frente a la variedad propia: preguntas 6, 7, 11, 12 y 13.
3. El EAP como marca de identidad cultural: preguntas 4 y 5.
4. El EAP como modelo en la enseñanza: preguntas 1, 10 y 14.
5. Discriminación lingüística: pregunta 8.
6. Representatividad en los medios de comunicación: pregunta 9.

Cabe resaltar que hay preguntas, como la primera, que pueden incluirse en más de un grupo temático y que las diferentes respuestas pueden relacionarse entre sí independientemente del grupo temático en el que han sido designadas. Esta agrupación simplemente pretende organizar este análisis.

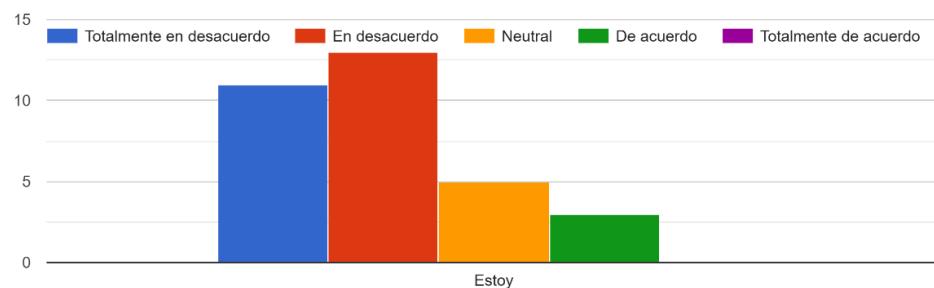
1) Percepción de corrección del EAP

Las respuestas a las preguntas 2 y 3 nos dan a conocer que existe una tendencia hacia una valoración positiva de la propia variedad amazónica. Es decir, se muestran en desacuerdo a las afirmaciones: “A veces dudo de mi forma de hablar castellano” y “Considero que mi castellano es un poco bola-bola”. Así lo podemos observar en la Figura 2, que presenta las respuestas al enunciado 3:

¹⁰ Es importante señalar que aquellos que responden que tienen estudios universitarios pueden ser tanto estudiantes como ya maestros con los estudios terminados. Se entiende también que aquellos que indican que tienen estudios secundarios se encuentran en este momento en la universidad.

Figura 2*Respuestas al enunciado 3. Google Forms*

Considero que mi castellano es un poco bola-bola

**2) Percepción de otras variedades frente a la variedad propia**

Los enunciados 6, 7, 11 y 12 inducen a una valoración de otras variedades en comparación con la propia. Las otras variedades son: la limeña, la de la capital del departamento al que pertenecen, la de su localidad y la de los padres de familia. El enunciado 13 requiere una valoración del español de los padres de familia frente al de los alumnos. La tendencia general de respuesta a estas preguntas es posicionarse de manera neutral. Las respuestas afirmativas y negativas se mantienen de forma similar, como podemos ver en los resultados de la pregunta 6 y 7 en las Figuras 3 y 4.

Figura 3*Respuestas al enunciado 6. Google Forms*

El castellano hablado por los limeños es igual de bueno que el mío

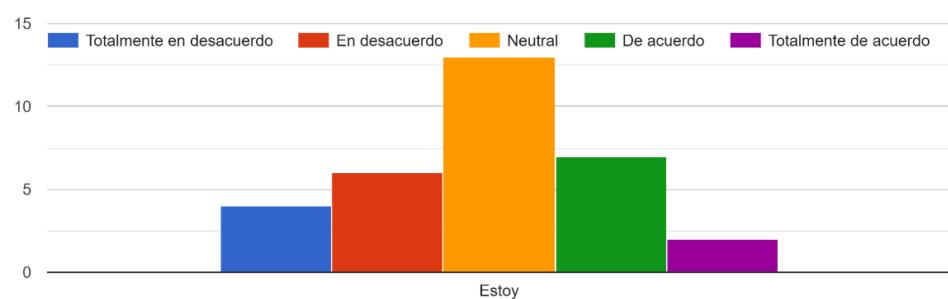
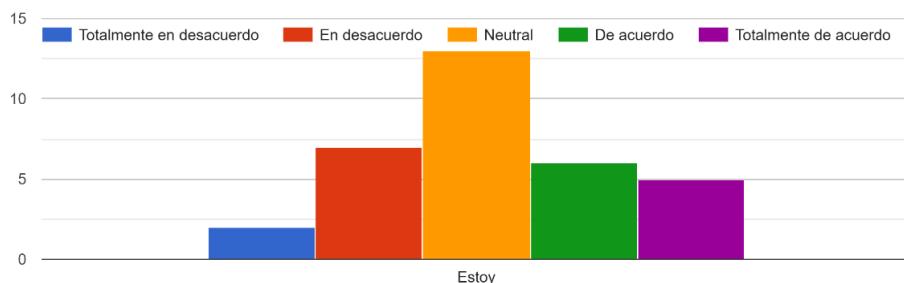


Figura 4
Respuestas al enunciado 7. Google Forms

El español hablado en la capital de mi departamento es igual de bueno que el mío



Hay una valoración igualmente neutral, con una ligera inclinación a lo positivo en cuanto a la percepción del español de su localidad —41,18 % positivo, 38,24 % neutral y 17,65 % negativo—, así como del español de los padres frente a la propia variedad —el 44,12 % está de acuerdo en que el español de los padres es igual de bueno que el suyo, el 41,18 % se muestra neutral y el 11,76 % no está de acuerdo—. En relación con la respuesta al enunciado 13, “El castellano de los alumnos es mejor que el de sus padres”, un mayor porcentaje se mantiene en el punto más neutro de la escala (44,18 %), pero la tendencia positiva, tanto “de acuerdo” como “totalmente de acuerdo”, es mayor que la negativa, con un 35,29 % frente al restante 17,65 %. Esta valoración puede ser reflejo de una mejora en la educación en las comunidades indígenas y, por tanto, a una adquisición más completa de competencia del español. No obstante, también puede ser un indicativo de la pérdida de las lenguas indígenas en estas comunidades y su reemplazo generacional por el español.

3) La variedad amazónica peruana como marca de identidad cultural

Existe una valoración mayormente positiva respecto al enunciado “Mi forma de hablar castellano refleja bien mi identidad cultural”. El 44,12 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo y el 29,41 % se mantiene neutral. Así mismo, las respuestas afirmativas en torno a “Estoy orgulloso de ser indígena” alcanzan el 61,76 %. Solo un 26,47 % de los informantes se mantuvo neutral, mientras que solo dos personas indicaron estar “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

4) El EAP como modelo en la enseñanza

El enunciado 10 nos permite saber si la variedad de los maestros es la misma que la utilizada en su localidad. A este enunciado responden negativamente 8 de los encuestados. La primera y última pregunta de esta parte son bastante similares: “Me siento seguro de que mi forma de hablar castellano es adecuada para enseñar en la comunidad donde laboro” y “Mi manera de hablar castellano es un buen modelo para que mis alumnos puedan aprenderlo”; se refieren a la adecuación de la variedad de español de los maestros dentro del contexto de

enseñanza. Sin embargo, aunque las respuestas a la primera pregunta mostraban una inclinación hacia una valoración positiva, esta tendencia disminuye en los resultados del enunciado 14, como se puede observar las Figuras 5 y 6.

Figura 5
Respuestas al enunciado 1. Google Forms

Me siento seguro de que mi forma de hablar castellano es adecuada para enseñar en la comunidad donde laboreo

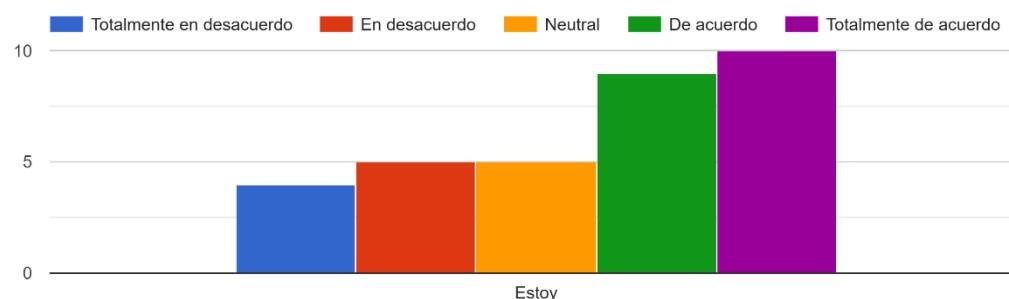
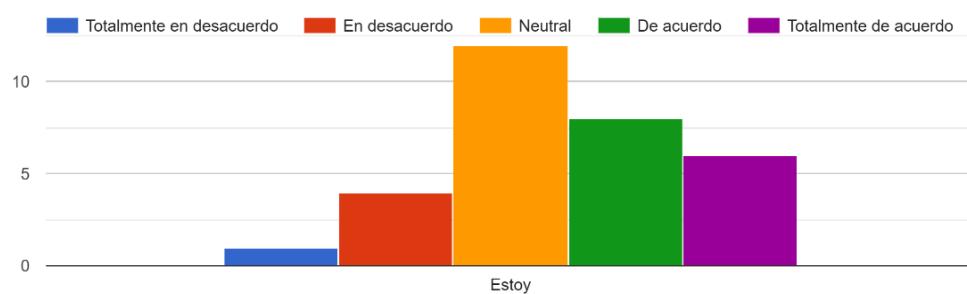


Figura 6
Respuestas al enunciado 14. Google Forms

Mi manera de hablar castellano es un buen modelo para que mis alumnos puedan aprenderlo



5) Discriminación lingüística

El enunciado 8 nos permite dar un vistazo en la experiencia de vida de los encuestados. Las experiencias de discriminación lingüística suelen darse de manera simultánea junto al racismo y xenofobia, arrastrando todos los prejuicios relacionados con estas formas de segregación. En el Perú, “la discriminación lingüística es una forma asolapada de racismo” y sigue estructurando la sociedad (Zavala, 2020). De todos los encuestados, 6 personas indicaron haber sufrido discriminación por su manera de hablar castellano. Estos participantes fueron E10, E11, E16, E23, E30 y E34. Todos estos encuestados habían vivido en el mismo lugar toda su vida o se habían movido de zonas rurales a zonas

urbanas dentro de la misma región. El racismo y discriminación lingüística son fenómenos presentes dentro del mismo grupo étnico.

6) Representatividad en los medios de comunicación

El enunciado que hace referencia a una necesidad de mayor representación del EAP en los medios de comunicación es la 9: “Debería haber más gente que hable castellano como yo en la televisión, en la radio y en los distintos medios de comunicación”. Este enunciado recibe respuestas muy parejas: 32,35 % se mantiene neutral, mientras que el 44,12 % está de acuerdo o muy de acuerdo y el 20,59 % está en desacuerdo.

1.7 Discusión de los resultados

A partir de los datos que hemos visto, conviene responder a la pregunta clave de este pequeño estudio: ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los maestros indígenas de educación intercultural bilingüe acerca de su propia variedad, el español amazónico peruano? La percepción de estos maestros se mantiene mayormente en la neutralidad, con una tendencia a la apreciación y buena consideración de su propia variedad de español, lo cual va de la mano con la apreciación de sus culturas y lenguas como parte de su identidad. Si bien, como hemos podido ver, en muchos casos se abstienen de posicionarse más explícitamente a este respecto —es decir, optan por un valor más neutro en la escala—, la infravaloración de la propia variedad es menos representativa. La percepción de su propia variedad frente a la variedad de los hablantes de la capital del país, así como de los hablantes de la capital de su departamento, se mantiene también en torno al punto 3 de la escala, sin permitirnos, en este estudio piloto, confirmar la tendencia hacia un sentimiento de igualdad, inferioridad o superioridad lingüística de su propia variedad frente a la de los capitalinos, que sí parecen continuar como puntos de referencia más prestigiosos del continuo variacional a nivel nacional y regional en el ámbito educativo.

Este hecho no obsta para que exista una percepción y valoración positiva entre los encuestados acerca del nivel de corrección de su propia variedad y del entorno en el que viven y trabajan. Respecto a la disminución de la aceptabilidad entre el enunciado 1 y el 14, podemos sugerir que, aunque aumenta la autopercepción positiva de su variedad autóctona, todavía se siente muy distante e inapropiada como base para el aula, donde impera la norma culta limeña, que ha dominado el ambiente intelectual y educativo peruano. La entrada de ideologías más democráticas ha permitido una mayor flexibilidad en la aceptación del uso de lenguas indígenas en ámbitos que eran exclusivos del español (de los Heros, 2012, p. 116) y esto se podrá reflejar en la consideración de las variedades de español de los hablantes indígenas. Además, la buena valoración de su identidad amazónica se refleja en la respuesta positiva ante el enunciado 5: “Estoy orgulloso de ser indígena”, con la consecuente autoafirmación identitaria y lingüística.

En cuanto a las experiencias de discriminación lingüística que han podido sufrir los encuestados, no es de sorprender que indicaran haber sufrido este tipo de discriminación en su propia región o departamento. En el libro de

vida de Hilario Díaz (2017) se relata que este tipo de discriminación muchas veces estaba presente entre hablantes indígenas de la misma comunidad o de otras comunidades indígenas con las que entraba en contacto, y en Zavala y Córdoba (2010) se dan varios ejemplos de discriminación entre estudiantes indígenas en la universidad a causa del *motoseo* o pronunciación del español con rasgos quechus, que vale como ejemplo de un fenómeno generalizado. Aunque nuestros resultados tienden a lo positivo, la discriminación lingüística en el Perú es una situación que todavía hace falta erradicar —al igual que los demás tipos de discriminación palpables como el racismo, el clasismo y la xenofobia— y no es poco común que aquellos oprimidos luego opriman a sus semejantes, perpetuando el mismo sistema.

En referencia a la representatividad en los distintos medios de comunicación, no es posible conocer a partir de las respuestas negativas si es que los hablantes consideran que ya hay suficiente representatividad, o si consideran que su variedad no es suficientemente apta para ese ámbito comunicativo, si bien las respuestas a favor de “Debería haber más gente que hable castellano como yo en la televisión, en la radio y en los distintos medios de comunicación” sí hablan a favor de la inclusión del EAP.

Ahora bien, ¿cómo afectan estas actitudes lingüísticas en la educación de los estudiantes bilingües indígenas? Al mostrar actitudes mayormente positivas sobre la propia variedad y la variedad de las comunidades en las que trabajan, el influjo es también positivo en la educación y, por ende, en la legitimación del estudiantado y su variedad en su conformación como hablantes de español. “El rol del profesor en la dimensión actitudinal es fundamental” debido a que, en estas escuelas, “es el encargado de la formación del alumnado a lo largo de toda la etapa escolar formal” (Henríquez & Olate, 2010). Este papel se intensifica más en las escuelas unidocentes. En general, los docentes tienen una función activa como agentes difusores de valores que pueden promover tanto el fortalecimiento como el debilitamiento de la vitalidad cultural y lingüística de las comunidades y de sus propias idiosincrasias dialectales (Henríquez & Olate, 2010). Sería muy interesante realizar futuras investigaciones acerca de cómo afectan las actitudes lingüísticas de estos maestros en las actitudes del estudiantado indígena amazónico y llevar a cabo estudios de campo exhaustivos sobre la competencia comunicativa del alumnado bi- o multilingüe.

En este sentido, deseamos resaltar las limitaciones del estudio, como son el tamaño de la muestra y la representatividad de los participantes, así como el carácter meramente exploratorio del cuestionario, que, no obstante, puede constituir el germen de futuras investigaciones que profundicen en las actitudes lingüísticas hacia el EAP en el ámbito educativo.

1.8 Conclusión

La educación intercultural bilingüe en la Amazonía peruana emerge como una herramienta fundamental para la preservación y revitalización de las lenguas indígenas y del fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades indígenas, sin menoscabo de la adquisición paralela del español, lengua nacional y mayoritaria del Estado peruano. A lo largo de este trabajo, hemos

hecho una primera exploración sobre las actitudes lingüísticas mostradas hacia la propia variedad, el español amazónico peruano, por parte de los maestros y futuros maestros de EIB en esta región. Estas actitudes, mayormente neutrales y positivas, son un indicio de que paulatinamente se ofrece un aprendizaje más significativo y contextualizado para los estudiantes indígenas, en cuyas aulas la variedad autóctona de la zona es valorada y reconocida positivamente, considerándola parte integral de su identidad cultural y una herramienta clave en la enseñanza y comunicación con sus alumnos. Sin embargo, no podemos negar que la influencia de prejuicios sociales hacia esta variedad y sus hablantes sigue presente en algunos casos, lo cual puede afectar la confianza de los docentes en su práctica pedagógica. Además, es importante señalar que, aunque se enseña el español estándar —identificado como la variedad culta limeña— en aspectos gramaticales, la observación de materiales educativos de FORMABIAP¹¹ revela la incorporación de léxico más regional, reflejando una integración equilibrada entre el estándar y las expresiones propias de la región amazónica.

La implementación de programas de EIB enfrenta numerosos desafíos anteriormente señalados, tales como la falta de recursos adecuados, la necesidad de formación continua de los docentes y la adaptación de los currículos a las realidades locales. Sin embargo, los beneficios potenciales son significativos, incluyendo el empoderamiento de las comunidades indígenas, la mejora de los indicadores educativos y la promoción de un diálogo intercultural más amplio.

Este trabajo aspira a contribuir a la comprensión de la importancia y complejidad de la EIB en la Amazonía peruana, dando un enfoque más amplio a la autopercepción de los maestros hablantes del EAP. La valoración de una herencia cultural y lingüística tan diversa en un país como el Perú debe basarse en una enseñanza en las escuelas que fomente el respeto por las lenguas indígenas y las variedades regionales del español (de los Heros, 2009). Debemos seguir apostando por una educación que favorezca una autoestima lingüística positiva en los estudiantes a través de una apreciación genuina de sus propias lenguas originarias y de sus variedades de español. De esta forma, se seguirá fortaleciendo la identidad cultural de las comunidades indígenas y mejorará la calidad educativa en la región.

Creemos que puede resultar beneficioso continuar explorando esta área a través de investigaciones futuras que amplíen y profundicen nuestros conocimientos sobre las actitudes lingüísticas en contextos multiculturales como la selva amazónica.

Referencias bibliográficas

- Amorós Negre, C. (2022). La tercera ola de la sociolingüística para el estudio de las culturas lingüísticas regionales. En *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit/Culture(s) du plurilinguisme régional/Cultura(s) del plurilingüismo regional*.

¹¹ Véase el Proyecto Castellano Activo: <https://formabiap.org/castellano-activo/>

Kontrastive Betrachtung und Methoden ihrer Untersuchung und Bewertung (pp. 81-116). Peter Lang. DOI: 10.3726/b19963

Amorós Negre, C., López García, Á., & Zimmermann, K. (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (3), 1-15. DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.01

Andrade, L., Delgado, E., Frisancho S., & Napurí, A. (2017). Introducción. Un acercamiento interdisciplinario a la historia de vida de Hilario Díaz Peña. En Díaz Peña, H. *No estoy viajando callado: historia de vida de un maestro bora* (pp. 9-63). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786123172633>

d'Ans, A. M. (1972). La alfabetización y la educación de los pueblos de la selva peruana en la perspectiva de su porvenir socio-económico. En. A. Escobar (Ed.), *El reto del Multilingüismo en el Perú* (pp. 147-166). Lima: IEP

Burga Cabrera, E. (2021). Derecho a una Educación Intercultural y Bilingüe en Tiempos de Pandemia. *Kuúnu*, (24), 13-17.

Burga Cabrera, E. (1998). La Educación Intercultural Bilingüe. *Kuúnu*, (1), 6-8.

Casa de la Cultura del Perú. (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Lima: Ediciones de la Casa de la Cultura del Perú.

Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Chirif Tirado, A. (2021a). Cambios y Persistencias en las Sociedades Indígenas Amazónicas. *Kuúnu*, (24), 7-12.

Chirif Tirado, A. (2021b) No uno sino varios castellanos amazónicos. *Amazonía Peruana*, (34), 253-266. DOI: <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi34.280>

Díaz Peña, H. (2017). *No estoy viajando callado: historia de vida de un maestro bora. Tsá cùuvéhulléré o péhíkyatúne: bóórámú uwáábóóbe íjkyá uubálle*. Luis Andrade Ciudad, Enrique Delgado, Susana Frisancho, y Andrés Napurí (Eds.). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786123172633>

Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

FORMABIAP. (2020). *Presentación Programa «Castellano Activo» para Pueblos Indígenas Amazónicos*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IGowczYXIWM>

FORMABIAP. (s. f.). <https://formabiap.org/>

Heise, M. (1989). El proyecto de educación bilingüe bicultural para los Asháninka del río Tambo. *Amazonía Peruana*, (18), 81-89.

Henríquez, M., & Olate, A. (2010). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y lingüística*, (22), 103-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200008>

de los Heros, S. (2009). Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in Talento, Peru's official textbook for the first-year of high school. *Linguistics and Education*, 20(2), 172-199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.007>

de los Heros, S. (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Hornberger, N. H., & López, L. E. (1998). Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. En Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, *Multilingual Matters* (pp. 206-242). Multilingual Matters.

Instituto Lingüístico de Verano (ILV). (s.f.) *Sobre SIL Peru*. https://peru.sil.org/es/sobre_sil_peru

Instituto Lingüístico de Verano (ILV). (s.f.). *Quiénes somos*. https://peru.sil.org/es/sobre_sil_peru/quien_somos

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2007). *Población indígena de la Amazonía peruana supera los 330 mil habitantes*. [Nota de prensa]. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n142-2016-inei.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2017). *La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana. Censos Nacionales 2017*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). *Población peruana alcanzó los 33 millones 396 mil personas en el Año 2022*. [Nota de prensa]. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-no-115-2022-inei.pdf>

Jara Yupanqui, M. (2012). Peruvian Amazonian Spanish: linguistic variation, language ideologies and identities. *Sociolinguistic Studies* (6)3, 445-469. DOI: [10.1558/sols.v6i3.445](https://doi.org/10.1558/sols.v6i3.445)

Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Cátedra.

López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America. En Cummings, J., & Hornberger, N. (Eds.), *Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, (Vol. 5), (pp. 295-309). Springer Dodrecht.

Maroni, P. (1988). *Noticias auténticas del famoso río Marañón (1738)*. Iquitos: IIAP-CETA.

Mayer, E., & Sánchez, L. (2019). Feature variability in the bilingual-monolingual continuum: Clitics in bilingual Quechua-Spanish, bilingual Shipibo-Spanish and in monolingual Limeño Spanish contact varieties. *International Journal*

of *Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 883-896. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1322037>

- Mercier, J. M. (1983) El Kichua del Ñapo. En Corbera Mori, A. (Ed.), *Educación y lingüística en la Amazonía peruana*, (pp. 29-64). Lima: CAAAP.
- Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco Libros
- Napurí, A., Andrade Ciudad, L., Delgado, E., & Frisancho, S. (2023). Historias de vida con miembros de pueblos indígenas: apuntes metodológicos a partir de dos libros recientes. *INDIANA-Anthropologische Studien zu Lateinamerika und der Karibik*, 40(1), 263-289. DOI: <https://doi.org/10.18441/ind.v40i1.263-289>
- Panduro, W. (2020). *El castellano amazónico rural y “Aprendo en casa”*. [Preprint]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/343303908_El_castellano_amazonico_rural_y_Aprendo_en_casa_Walter_Panduro1
- Ramírez, L. H. (2003). *El español amazónico hablado en el Perú*. Lima: Juan Gutemberg Editores.
- Solís Fonseca, G. (2003). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: Visual Services
- Solís Fonseca, G. (2009). Perú amazónico. En Sichra, I. (Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- Trapnell, L., & Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad*. Lima: Derrama Magisterial.
- Trudell, B. (1989). El Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú: una perspectiva. *Amazonía Peruana*, (18), 39-52. DOI: <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi18.155>
- UNIA. (2023). *Reseña histórica*. <https://unia.edu.pe/bienvenida/history/>
- Vallejos, R. (2014) Peruvian Amazonian Spanish. Uncovering variation and deconstructing stereotypes. *Spanish in Context*, 11(3), 425-453. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/sic.11.3.06val>
- Zavala, V., & Córdova G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2020, 13 de mayo). Sobre discriminación lingüística, el “terruqueo” y los grupos de poder en el Perú. *Lamula.pe*. <https://virginiazavala.lamula.pe/2020/05/13/castellanos-en-el-peru/virginiazavalac/>