



UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

LA EDUCACIÓN DESDE EL ASPECTO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL QUE RECIBEN LOS NIÑOS Y NIÑAS NOMATSIGUENGAS DE CUARTO GRADO EN LA I.E. 30670

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en
Educación Primaria Intercultural Bilingüe**

ELIA DELIA REYES DE LA O

**Asesor:
Nila del Carmen Vigil Oliveros**

**Lima - Perú
2018**

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, quién me ha permitido llegar a este nivel de mi formación profesional, a mis padres que me han brindado su apoyo incondicional durante toda mi vida y a mis hermanos por la confianza depositada en mí.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento a PRONABEC por su apoyo mediante beca 18 durante mi formación profesional.

Agradezco a la profesora Nila Vigil Oliveros, quien trabajó conmigo durante dos semestres y supo orientarme de desarrollo de mi investigación, por compartir conmigo los conocimientos y el cariño y la amistad que crecen en el tiempo.

Por último, y porque los últimos son los primeros, especial gratitud a los niños y niñas de la comunidad de San Antonio de Sonomoro, sin sus opiniones no hubiera sido posible esta investigación.

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema **de la enseñanza a los niños y niñas nomatsiguenga en la I.E 30607**, desde sus propias perspectivas. Como se ha evidenciado, en muchos centros educativos de la nación se presentan déficits en la enseñanza de los niños y, a pesar de que los niños indígenas tienen leyes que los respaldan y, el derecho de a recibir una educación EIB, no siempre esto sucede y, en muchos casos, cuando la reciben no es de la mejor calidad. Así, en el caso de los niños del cuarto grado de la I.E de San Antonio de Sonomoro, nominalmente se está ante una escuela EIB, pero los docentes son castellanohablantes, viven en la capital de la comunidad, desconocen la forma de vivir de los estudiantes y considera que la lengua nomatsiguenga no es útil.

Para llevar a cabo nuestra tesis hemos realizado un cuestionario a todas y todos los niños nomatsiguengas de cuarto grado sobre la lengua, la cultura y sus opiniones sobre el docente. Creemos importante escuchar las opiniones de los niños acerca de su educación y, para ello, hemos aplicado un cuestionario a los niños nomatsiguenga de cuarto grado sobre la lengua, la cultura, sus opiniones sobre el docente nos alertan sobre la educación que están recibiendo.

Palabras clave: EIB, percepción de los niños y niñas, San Antonio de Sonomoro, calidad educativa, niños nomatsiguenga

ABSTRACT

The present investigation addresses the issue of **the teaching to Nomatsiguenga children of the I.E 30607** from their own perspective. As it has been evidenced, in many nation educational centers, there is a deficit in the teaching of the children, even though the indigenous children have laws that support them and should have every right to receive an IBE, this does not always happen and, in the cases in which it happens, it is often not of the best quality. Therefore, in the case of the fourth graders of the **I.E de San Antonio de Sonomoro**, an allegedly IBE school, the teachers are Spanish speakers that live in the capital of the community and are not aware of the way of living of the students and in the case of the present study, consider that the Nomatsiguenga language is not useful.

In order to carry out this thesis, the Nomatsiguenga children from the fourth grade answered a questionnaire in which they were asked about their opinions on the teachers, their culture and their language. We believe that it is important to hear the

opinions of the children about their education, so we asked to Nomatsiguenga children from the fourth grade answered a questionnaire in which they were asked about their opinions on the teachers, their culture and their language, their answers alert us about what kind of education are they receiving

Key Words: Intercultural Bilingual Education, children's perception, education of good quality, Nomatsiguenga children

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	2
ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1. Planteamiento del problema.....	8
1.2. Formulación del problema.....	11
1.3. Justificación de la investigación	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	13
2.1. Antecedentes.....	13
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	13
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	14
2.2 Marco teórico	15
2.2.1. La educación intercultural Bilingüe	15
2.2.2. La interculturalidad	16
2.2.3. Diálogo de saberes.....	17
2.2.4 Lenguas en la educación intercultural bilingüe	19
2.2.6. Rendimiento académico en la Educación Intercultural Bilingüe ..	21

2.2.7. Factores que influyen en el rendimiento académico en la EIB....	22
2.3. Caracterización de la comunidad San Antonio de Sonomoro.....	25
2.3.1. Caracterización geográfica	25
2.3.2. Número de familias.....	26
2.3.3. Lengua de la comunidad	26
2.3.4. Actividades y prácticas culturales	28
2.3.5 La agricultura como recurso de supervivencia	30
2.3.6 Influencia de otros contextos	30
2.3.7. Caracterización de la comunidad educativa.....	30
CAPÍTULO III: ANÁLISIS	34
3. Objetivo de la investigación	34
3.1. Objetivo general	34
3.2. Objetivos específicos.....	34
3.3. Hipótesis	34
3.5. Participantes.....	37
3.6. Técnicas e instrumentos.....	37
3.7. Presentación de los resultados.....	39
3.8. Análisis de los resultados e interpretación de resultados.....	42
3.8. Entrevista al docente	53
CAPITULO IV:.....	55
CONCLUSIONES.....	55
RECOMENDACIONES.....	57
ANEXOS	62
ANEXO 3: CUESTIONARIO A DOCENTE	71

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú está pasando políticamente por un momento importante. El Estado ha invertido en los últimos años importantes cantidades de dinero con el objetivo de cerrar las brechas entre la educación de las poblaciones mestizas y las poblaciones originarias; de hecho, la beca EIB es una muestra de ello.

Actualmente, y por primera vez en la historia del Perú, se cuenta con una Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe (setiembre 2015). Desde el Estado se reconoce que es necesaria una educación que garantice el derecho a todos los niños y niñas de los 54 pueblos originarios y de las 48 lenguas del país a una educación de calidad que, según el Minedu (2015), debe desarrollar las siguientes condiciones: i) docentes que conozcan la cultura y lengua de los estudiantes y manejen las estrategias pedagógicas de EIB; ii) currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB; iii) materiales educativos de calidad en lenguas originarias y en castellano; y iv) gestión participativa y descentralizada del servicio educativo.

Sin embargo, la realidad nos demuestra que estamos lejos de lograr estos objetivos; así lo hemos visto en la I.E 30670, donde estudian niñas y niños nomatsiguengas, hijos de migrantes andinos que son sometidos a una enseñanza descontextualizada, ajena a sus referentes culturales. En esta tesis hemos querido estudiar lo que sucede con la educación de los niños y niñas nomatsiguengas de cuarto grado y la pregunta de investigación es: ¿Qué tipo de educación desde el aspecto lingüístico y cultural reciben los niños y niñas de “que saben castellano” de cuarto grado en la escuela 30670?

Para dar respuesta a nuestra pregunta, se podría realizar la investigación desde diversas perspectivas. Se ha querido tomar la voz de los niños, pues sentimos que ellos son los protagonistas de la educación y normalmente se habla sobre ellos, pero nunca se los escucha. Así, a partir de una encuesta, realizada a todos los niños, tratamos de responder a la pregunta.

Esta tesis ha quedado dividida en cuatro capítulos que detallamos brevemente:

El primer capítulo se titula el problema de investigación, allí explicamos que los niños de la I.E deberían recibir una educación intercultural bilingüe y que, al no ser así, se produce una situación problemática respecto a la educación que reciben esos niños.

El segundo capítulo es de corte teórico, en el incluimos, los conceptos claves que guían nuestra investigación: interculturalidad, diálogo de saberes, educación intercultural bilingüe y sus componentes; asimismo, para situar al lector en la realidad que describimos, hacemos una contextualización de la comunidad estudiada y de la escuela.

El tercer capítulo aborda los factores culturales y lingüísticos que influyen significativamente en que los estudiantes no desarrollen sus aprendizajes a partir del análisis al cuestionario realizado a los estudiantes, que se complementa con una entrevista al docente.

Por último, se incluyen las conclusiones y recomendaciones. Por un lado, se presentan los resultados de los análisis de la investigación como también las partes más significativas de la investigación. Por otro lado, las recomendaciones, pertinentes.

Finalizamos diciendo que esta investigación no ha sido solo el trabajo para conseguir un título sino que es parte de un compromiso con una escuela y una comunidad en la que me he educado.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

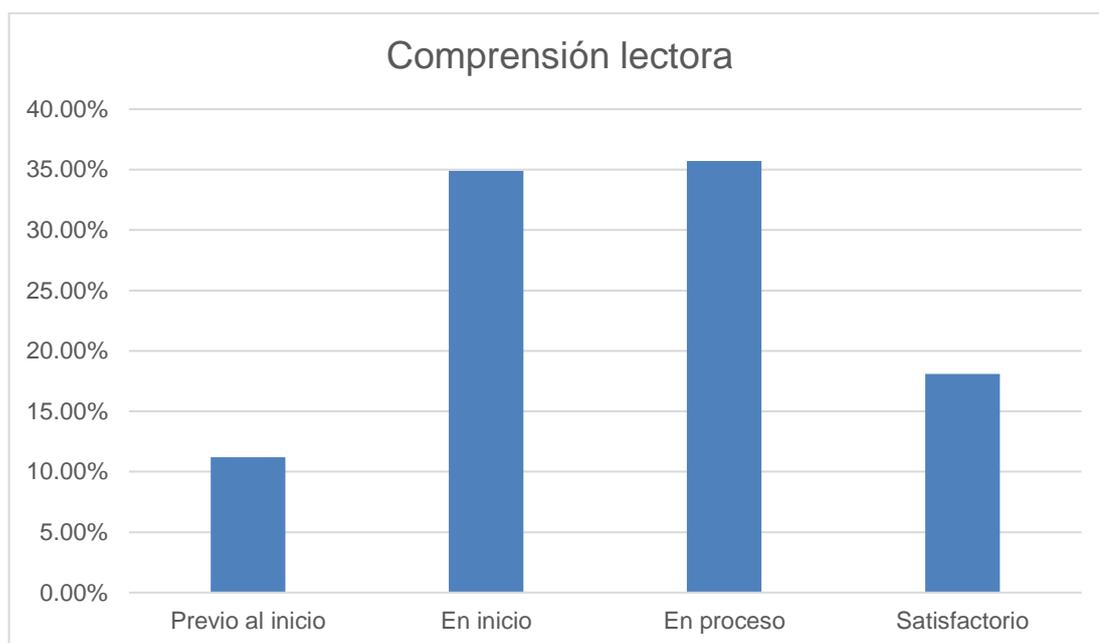
La comunidad Nativa San Antonio de Sonomoro, ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo, departamento de Junín, es un territorio ancestral de los nomatsiguengas quienes, han vivido en esos territorios desarrollando su lengua y su cultura por siglos. Los padres de familia y abuelos de la comunidad hablan en nomatsiguenga entre sí, pero sus hijos lo hacen pocas veces, debido a diversos factores que no forman parte de este estudio. Actualmente, en esta comunidad viven también migrantes andinos y sus hijos e hijas, quienes han traído consigo la lengua quechua, el castellano y sus tradiciones culturales, configurándose así, un espacio multicultural.

Hemos apreciado que en la institución educativa no se lleva a cabo la propuesta EIB, a pesar de que se debería, según el diagnóstico llevado a cabo por la misma, llevar a cabo una EIB de revitalización. Ya hemos señalado que en esta escuela estudian tanto niños nomatsiguengas como andinos, hijos de migrantes; creemos que al estar la escuela en un territorio nomatsiguenga, si se trabajara la EIB, también los niños andinos podrían beneficiarse con el aprendizaje de la lengua y cultura nomatsiguenga y los niños nomatsiguengas podrían aprender de la cultura andina y de la occidental en un diálogo de saberes, como lo indica la propuesta pedagógica la EIB. (2013). En nuestra práctica pedagógica hemos observado que esto no se lleva a cabo y se enseña como si todos los niños fueran urbanos, mestizos castellanohablantes y esto no está dando resultados; es decir, los niños y niñas no están desarrollando aprendizajes.

Para objetivar lo que decimos, nos referiremos a las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación. Esta evaluación tiene la finalidad de medir el nivel de aprendizaje y logro de los estudiantes en comprensión lectora y matemáticas. A continuación, presentamos los resultados de todo el ámbito del distrito de Pangoa (no contamos datos de la IE en particular pero podemos asumir, sin temor a equivocarnos, que no están mejor que el promedio).

La evaluación realizada por la ECE establece medidas por niveles, los cuales son: *previo al inicio, inicio, proceso y satisfactorio*. En el nivel *previo al inicio* se encuentran estudiantes que “no lograron los aprendizajes necesarios para estar en el nivel inicio”.

En el nivel inicio están los alumnos que lograron “aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el grado”. En el nivel intermedio se encuentran los estudiantes que lograron “parcialmente los aprendizajes esperados para y que se encuentran en camino de lograrlos.” En el nivel satisfactorio se ubica a aquellos estudiantes que “lograron los aprendizajes esperados para el ciclo y está preparado para afrontar los retos del aprendizaje del ciclo siguiente” (Unidad de Medición de la Calidad, del Ministerio de Educación).

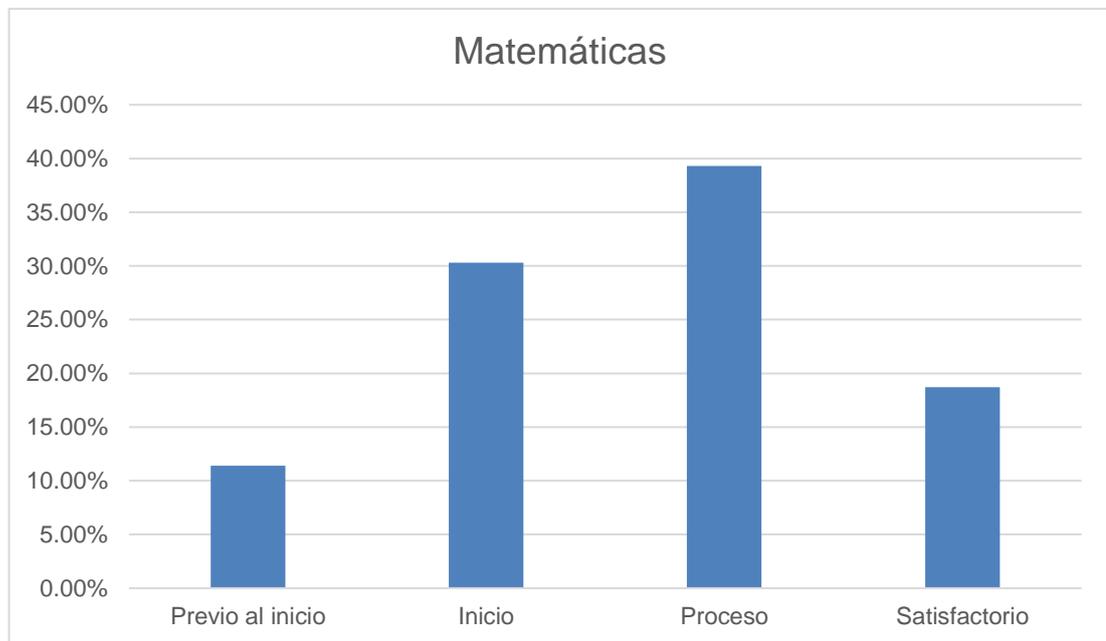


Cuadro 1 Resultados de comprensión lectora del cuarto grado, distrito de Pangoa: elaboración propia sobre la base de los resultados de la UMC.

Como se puede observar, el 36.1% de los niños y niñas no llega ni siquiera al nivel de “en proceso”; es decir, no lograron parcialmente los logros esperados para su ciclo, y solo un 18% de los niños alcanza el nivel *satisfactorio* en comprensión lectora y esto es dramático porque si los niños no pueden comprender lo que leen, no podrán desarrollar aprendizajes en ningún área que demande lectura. Lo que llama la atención es que siendo este territorio mayormente nomatsiguenga, los niños fueron evaluados en castellano y es que se dice que los niños y niñas *hablan castellano, que sus padres los han socializado en esta lengua* y no se ha tomado en consideración, cuál es el castellano que estos niños manejan. Debería de tomarse en cuenta que estos niños manejan un *castellano amazónico bilingüe* (Vigil,2018) que es un castellano en el que los han socializado sus padres (quienes tienen el castellano como segunda lengua) debido a la fuerte presión social y que es una

lengua que presenta marcados rasgos de la lengua indígena; por tanto, tiene marcadas diferencias con la norma del castellano en la que se realiza la prueba

Veamos ahora qué ocurre en matemáticas:



Cuadro 2 Resultados de Matemática, cuarto grado, distrito de Pangoa: elaboración propia sobre la base de los resultados de la UMC.

Como se aprecia, la situación no es nada mejor. Se siguen presentando bajos niveles y solo un 18.7% de niños que alcanzan un nivel satisfactorio.

Las cifras evidencian que hay un bajo rendimiento de los estudiantes en el distrito de Pangoa, en general. Según datos del último censo (no publicados pero alcanzados por fuentes personales) el distrito de Pangoa es multicultural, con la presencia mayoritaria de pobladores asháninka y nomatsiguenga y de migrantes andinos de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cuzco, Huancayo, Huancavelica, Junín y Puno, lo cual exigiría una educación intercultural donde se practique el diálogo de saberes, pero esto no se lleva a cabo en el distrito, así lo hemos apreciado cuando hemos ido a realizar nuestra prácticas pre profesionales en la I.E. 30670 de San Antonio de Sonomoro, donde estudian niños y niñas nomatsiguengas e hijos de migrantes andinos, observamos el aula de cuarto grado, donde estudiaban 15 niños nomatsiguenga y cuatro niños hijos de andinos. Si bien la institución es reconocida como EIB, el profesor no trabajaba con metodología EIB, no enseñaba en la lengua nomatsiguenga porque afirmaba que los niños “hablaban castellano”, tampoco partía de los referentes culturales de los nomatsiguenga ni utilizaba ejemplos de la cultura

andina de los niños hijos de los migrantes; así, se partía de contenidos ajenos a las culturas de todos los estudiantes. Según el Ministerio, si los niños hablan castellano, se debería trabajar nomatsiguenga como segunda lengua, pero no hemos visto que esto se haga en todo el mes en el que estuvimos en la comunidad.

Los niños nomatsiguengas son sometidos a una enseñanza que no parte de su lengua ni responde a su cultura y esto no les va a permitir desarrollar aprendizajes; es necesario estudiar la educación que estos niños están recibiendo y nos interesa hacerlo desde sus propias percepciones.

1.2. Formulación del problema

¿Qué tipo de educación desde el aspecto lingüístico y cultural reciben los niños y niñas de “que saben castellano” de cuarto grado en la escuela 30670?

1.3. Justificación de la investigación

Es derecho de todo niño y niña recibir una educación de calidad. En el caso de los niños y niñas de las comunidades indígenas, esta es una educación intercultural y bilingüe de calidad y, por lo que hemos apreciado en nuestras prácticas, esta no se da en San Antonio de Sonomoro. Creemos que, si logramos darnos cuenta de lo que está sucediendo en estos ámbitos educativos, será posible alertar a la comunidad educativa sobre la educación que se está dando a los niños y niñas nomatsiguenga y cuáles son las consecuencias de una enseñanza lingüística y culturalmente no pertinente.

Nosotros hemos querido escuchar las voces de los niños y niñas, a quienes consideramos los protagonistas del proceso educativo. Sus respuestas nos van a dar pistas para encaminar el trabajo desde otra perspectiva, creemos que la situación educativa se podría revertir si es que se escuchan las alertas que los niños y niñas nos están dando para cambiar las metodologías de enseñanza que se están poniendo en práctica ahora.

Por otro lado, esta investigación tiene como propósito brindar información y ayudar a los profesores o futuros docentes que tienen el compromiso de enseñar en contextos educativos como el que estamos investigando, de modo que que identifiquen si una situación similar necesita un cambio de la forma de enseñar para que sea posible fortalecer y ayudar al alumno para su mejora académica y en el cumplimiento de su derecho. Además, es importante que la institución educativa cuente con docentes

capaces de potencializar, revalorar y contextualizar los saberes que se quiere transmitir a partir de lo que el educando posee.

Esperamos también que los resultados sirvan para alertar a quienes realizan los diseños de atención EIB para que se trabaje en el cumplimiento de una educación que realmente fortalezca la lengua y la cultura del pueblo nomatsiguenga.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Pérez (2012) "**Pertinencia Cultural de los Proyectos Escolares Anuales en dos Escuelas Primarias Bilingües del Estado de Chiapas, México.**" La investigación, de corte cualitativo, se realizó en la localidad de los Altos de Chiapas, México, con el objeto de averiguar qué es lo que se entiende por pertinencia cultural en proyectos escolares anuales de las instituciones educativas. Se utilizó la observación etnográfica y se llegó a la conclusión de que los niños no recibían una educación cultural ni lingüísticamente pertinente debido a que los docentes no comparten los universos culturales de los estudiantes. Una de las conclusiones a las que llega la autora es que:

A través de la observación de aulas, se pudo corroborar que al no tener claro los propósitos educativos del proyecto escolar, y al no tener definida de manera conjunta una misión y una visión como institución escolar, las practicas se realizan de manera aislada, sin la coordinación de trabajos entre docentes y sin tener claro los principios que debe guiar su práctica escolar.

Arratia, V. (2004) "**Primero identidad cultural, después la EIB**" **Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba**". Esta investigación se llevó a cabo en tres instituciones educativas de barrios de Cochabamba, Bollandia con diferentes situaciones sociolingüísticas: una población trilingüe, quechua, aimara, castellano; una bilingüe y una con mayor cantidad de monolingües castellanohablantes.

Se buscaba estudiar las percepciones en torno a las lenguas y a interculturalidad de tres actores educativos: maestros, estudiantes, padres y madres de familia.

Es una investigación exploratoria porque no hay estudios de este tipo en Bolivia. Se trabaja desde la etnografía, utilizando la observación de aula y las entrevistas.

Se concluye que no hay un trabajo desde las prácticas de la lengua y de la cultura en estas escuelas, es decir que no se ha tomado ni las lenguas originarias ni los conocimientos culturales propios, pese a que están presentes en las aulas.

Castro Reina (2018) realiza su tesis doctoral: **“La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica”**. El pueblo Kogui, es un pueblo indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. Ha sufrido la historia de aniquilamiento lingüístico y cultural de los pueblos indígenas, que conocemos en nuestras realidades amerindias, con el consecuente desplazamiento de su territorio y está expuesta a una educación del grupo dominante en castellano e inglés, con los contenidos del mundo occidental en la que no se consideran validos los referentes culturales propios se desconoce “la pertinencia pedagógica, las cosmovisiones y los derechos como sujetos de los indígenas, que a la postre han acentuado los problemas de exclusión y desigualdad.” Se estudia esta falta de pertinencia con los métodos cualitativos. El autor quiere ver qué pasa cuando se impone una educación con contenidos desde el Ministerio de Educación que “no se encuentran en consonancia con la realidad cultural de los koguis. Se propone, además un sistema educativo propio, “desde un enfoque intercultural que promueva la equidad más que la igualdad.”

2.1.2. Antecedentes nacionales

Ruíz Bravo y otros (2006) realizaron una investigación titulada **“Educación y cultura: La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza – aprendizaje”**, desarrollada en distintas provincias del Perú. A partir de su experiencia en el campo, llevan a cabo este estudio que sirve para comprobar que las ideas preconcebidas de que los niños y niñas de las áreas rurales son niños carentes, ignorantes, desnutridos y más características negativas, calificativos que los increparon y que los llenaron de indignación pues ellos como investigadores habían comprobado, más bien: “que esos niños y niñas “atrofiados” se mostraban, por el contrario, curiosos, asertivos, investigadores muy capaces; aprendían muy rápido, riendo, jugando; preguntaban, tenían mucha iniciativa. Por otro lado, llevaban a cabo sus tareas productivas con gran diligencia. En el caso de los padres y madres de familia, una de sus preocupaciones centrales era la buena educación y la buena escolaridad de sus hijos e hijas. (82-83)

En el estudio, a partir de entrevistas a niños y autores se llega a la conclusión de que los discursos que tiene la sociedad sobre los saberes de los niños y sobre la no preocupación de los padres y madres de familia de los niños rurales no es cierta, sino que es solo una muestra de que los investigadores están predispuestos a pensar de una manera y les cuesta comprender las lógicas diferentes y, por ello, los autores

hacen un llamado para que se acerquen a las realidades diversas de una manera diferente que los lleve “a comprender y dialogar en la complejidad y que, independientemente de las buenas intenciones, no contribuyan a la reproducción en un orden de poder” (137).

2.2 Marco teórico

2.2.1. La educación intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe se basa en una enseñanza desde la lengua y desde la cultura de los niños y niñas y del castellano como segunda lengua, en contextos donde los niños tienen la lengua originaria como lengua materna (Burga, Hidalgo y Trapnell ,2011). De manera que, la EIB nace como una necesidad, a responder las múltiples problemáticas que presentan los estudiantes cuya lengua originaria diferente al castellano y que tienen una cultura diferente a la occidental.

Como sabemos, las razones de colonialismo han hecho que muchos padres indígenas socialicen a sus hijos en castellano; por lo que no solo tenemos niños indígenas que saben la lengua ancestral sino también niños indígenas que no la saben; por ello, en el caso de segundas lenguas, desde la EIB se nos habla también de *enseñanza de lengua indígena como segunda lengua* para los niños indígenas que han sido socializados en castellano, así la EIB no se reduce solo a la enseñanza de castellano como segunda lengua, sino que también contempla la enseñanza de lengua indígena como segunda lengua.

En el caso de los niños nomatsiguengas de nuestro estudio, la cuestión no es solo que ellos *sepan hablar castellano*. Estos niños, como muchos otros niños indígenas, hijos de padres indígenas que han sido socializados en castellano, hablan una variedad de castellano que no es un castellano como el de los niños mestizos de las ciudades, es *un castellano bilingüe* que tiene las marcas de su lengua nativa; entonces, tampoco podemos decir que a estos niños se les puede enseñar en castellano como lengua materna porque tienen “la impronta de su lengua de herencia” (Vigil 2018)

La gran diversidad del país exige que los procesos de enseñanza/ aprendizaje y el currículo sean diversos o contextualizados. Ya que no puede haber un solo modelo curricular para todo el país, es necesario implementar diferentes modelos de currículo según el contexto o medio social que rodea al alumno (Thorne, 2005) Un currículo

que añade los conocimientos de los sabios de una comunidad originaria sobre la naturaleza, plantas medicinales, lengua, etc.

En la actualidad, la EIB tiene una prometedora Política y una propuesta pedagógica que busca brindar una educación de calidad a favor de los niños y niñas de los pueblos andinos y amazónicos. Además, existen normativas nacionales e internacionales que respaldan esta política

- a. Convenio N° 169 de la (OIT) organización Internacional del trabajo sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes. (1989), en sus artículos 26 y 27 que se refieren a la educación.
- b. Declaración de las naciones unidas sobre los pueblos indígenas (2007)., artículo 15
- c. Constitución Política del Perú (1993), artículo 17.
- d. Acuerdo nacional (2002).
- e. Ley N° 27818, Ley para la educación Intercultural bilingüe (2002).
- f. Ley N° 28044, Ley general de educación (2003).
- g. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.
- h. La resolución suprema N° 001-2007-ED. Aprueba el “Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú”.

2.2.2. La interculturalidad

Cuando se ha empezado a trabajar la educación para los pueblos indígenas, se tomaba solamente el aspecto de las lenguas, pero luego se entendió que esto no era suficiente y que el aspecto cultural era importantísimo, es así que se incorporó el concepto de interculturalidad y esto se entendió de una manera “funcional al sistema” (Tubino, 2004) puesto que se quedaba en una mirada “angelical” que busca una convivencia tolerante y armónica entre los diferentes, donde todos aprendan de todos pero que invisibiliza el hecho de que existen relaciones asimétricas entre los diferentes y que “no se puede hablar de diálogo si es que no nos preguntamos antes por las condiciones del diálogo” (Fornet Betancourt, 2004). En este sentido, nosotros tomamos el concepto de interculturalidad transformativa de López, (2018).

Una interculturalidad transformativa es aquella que, sin abandonar las características crítico-reflexivas que le son inherentes, se sitúa sobre todo en la dimensión de la praxis y del cambio social; pues, a través de procesos de acción-reflexión-acción, busca fortalecer la agencia o agentividad de los sujetos y colectividades subalternas para que, en su condición de actores sociales y políticos renovados, ejerzan sus derechos y avancen hacia su emancipación social.

En la educación, la interculturalidad en tanto acción transformativa puede ser vista como un acto político-pedagógico, que conlleva a la construcción colectiva de “propuestas de posibilidad” sobre la base de cierta dosis de indignación y vehemencia en la denuncia de todo lo que impide la liberación, de manera de asumir con convicción la transformación de la sociedad (Freire 2006). En tanto tal, la interculturalidad transformativa implica la devolución del poder -que hoy reside en los sectores hegemónicos- a los indígenas, para que sean ellos quienes, en su condición de sujetos de derecho, retomen el control sobre sus culturas y adopten decisiones informadas respecto al cambio cultural en curso.

Como se aprecia, esta interculturalidad busca no solo reflexionar sobre la inequidad de las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad blanca/mestiza, sino que busca que las relaciones de poder no sigan estando en las manos de las élites de siempre y que se devuelvan los derechos a quienes se les quitaron.

2.2.3. Diálogo de saberes

Según Trapnell et. al. (2016), se entiende que el diálogo de saberes es un proceso que se da de manera natural, además responde a las nuevas necesidades, teniendo intenciones desde proyectos desarrollados con comunidades para responder exigencias productivas, ambientales y salud. Asimismo, recalca que la escuela, que por lo general se mantuvo al margen en este proceso ya que fue uno de los agentes encargados del “proyecto civilizatorio” tiene la oportunidad de reivindicarse al incorporar los conocimientos válidos para el bienestar personal y colectivo que tienen los pueblos indígenas.

Así, el diálogo de saberes se convierte en una de las herramientas para concreción de una pedagogía intercultural crítica, al promover una mirada focalizada en el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural.

Desde la pedagogía intercultural, el diálogo de saberes orienta al desarrollo de procesos de construcción de la identidad personal y social de los educandos que respetan y valoran la tradición cultural, propia y la de los otros, reflexionan críticamente sobre las formas de discriminación y sobre las causas y las búsquedas de formas diferentes de entender realidades de diferentes enfoques de construcción de conocimientos y desarrollar la reflexión crítica sobre desigualdades en la toma de conciencia de derechos individuales y colectivos sobre ejercicios de sí mismos.

Se conoce el diálogo de saberes como procesos que desarrolla la interrelación dinámica y enriquecedora entre sistemas de saberes y conocimientos de distintas tradiciones culturales que ha venido abordando los conocimientos de los pueblos originarios tomando en cuenta las propuestas EIB. De tal modo, que esto permite superar “el proyecto civilizatorio” y más bien asume el reconocimiento en pie de igualdad de los conocimientos de los pueblos originarios que deben ser integrados al currículo. Esta incorporación no es meramente aditiva sino que tiene un trasfondo epistemológico, porque nos lleva a cuestionarnos sobre cómo se concibe el conocimiento, cuál son sus objetivos, qué es lo que se produce y transmite desde la educación intercultural en cuanto a la relación entre conocimiento y verdad.

2.2.3.1. ¿Por qué necesitamos el diálogo de saberes en la educación?

El diálogo de saberes es imprescindible para la afirmación de la identidad cultural propia y para el reconocimiento del otro, porque con el diálogo de saberes se propone la valoración y respeto de las diferentes tradiciones culturales, sus visiones hacia el mundo y de cómo vivir en ello, desde una reflexión positiva y negativa. Se reconoce y ofrece aportes de distintas tradiciones culturales y se valora la existencia de múltiples racionalidades. Por otro lado, el diálogo de saberes ayuda en la descontucción de visiones estereotipadas y discriminatorias acerca de los conocimientos de “los otros”, los no occidentales.

2.2.3.2 ¿Para qué nos sirve un diálogo de saberes?

En lo que concierne a educación, el diálogo de saberes tiene el objetivo de cambiar una escuela homogeneizadora y monocultural a contextos dispuestos de abrir en distintos saberes, técnicas de adquirir conocimientos y formas diferentes de socializar

e interactuar con nuestro propio entorno. Así mismo esto puede ocasionar múltiples acciones y alternativas de acuerdo a los problemáticas ecológicas y valores que arriesgan la vida y el coexistir del planeta y el cosmos; en este sentido, los saberes subordinados pueden convertirse en respuesta a la problemática ecológica actual.

2.2.4 Lenguas en la educación intercultural bilingüe

Como el nombre lo indica, la educación es bilingüe, es decir se refiere a dos lenguas y en este caso son la L1 o lengua materna y la L2 o segunda lengua.

2.2.4.1. Lengua materna.

Se distingue entre primera lengua (L1) y segunda lengua (L2) de acuerdo con el orden de adquisición de las lenguas. La primera lengua, también llamada lengua materna, es la lengua que se adquiere en la primera socialización, gracias al estímulo lingüístico que los niños y niñas reciben de sus padres y de su entorno familiar. Así, se puede decir que es la lengua que se adquiere de los cero a tres años de vida y que no se nos enseña, sino que vamos adquiriendo naturalmente porque tenemos una capacidad innata para poder desarrollar el lenguaje (Chomsky) o porque poseemos un instinto del lenguaje (Pinker).

Es necesario señalar que todas las personas, tenemos una lengua materna, no se debe creer que *lengua materna* es *lengua indígena*, *lengua materna* es la primera lengua que la persona adquiere. Muchos seres humanos, sobre todo los mestizos, que son monolingües, tienen solo *lengua materna* y no tienen una *segunda lengua*. Existen niños que tienen dos lenguas maternas, porque han sido socializados en las dos, por ejemplo, sus papás les pueden hablar en castellano y sus abuelos en nomatsiguenga.

La lengua materna es de vital importancia porque es la lengua en la que el ser humano le da sentido al mundo, Hernández (2005) señala que:

[L]a lengua materna es aquella que una persona relaciona directamente con su cultura de origen, independientemente de la persona o el colectivo que se lo haya transmitido. De ahí que la lengua materna sea considerada como elemento afectivo y base para el aprendizaje. (p. 197).

2.2.4.2. Segunda lengua.

Se denomina *segunda lengua* a aquella lengua que se aprende después de haber adquirido la *lengua materna*, es decir, cuando la persona ya conoce una lengua, ya tiene una lengua en su cabeza. Una persona puede tener muchas segundas lenguas; por ejemplo, su lengua materna puede ser el nomatsiguenga y sus segundas lenguas pueden ser el castellano, el inglés, el asháninka, no se distingue entre segunda, tercera, cuarta lengua.

2.2.4.3. Lengua de herencia

Las cuestiones no son tan simples como tener una *lengua materna* (o dos) y una *segunda lengua* (o más). En situaciones de estigmatización lingüística puede ocurrir que un niño que está en proceso de adquisición de su *lengua materna* y que está es una lengua minusvalorada, (por ejemplo, el nomatsiguenga) los padres decidan dejar de socializar al niño en esta lengua y lo empiecen a socializar en castellano; así el desarrollo del nomatsiguenga en el niño se ve interrumpido pero, algún conocimiento del mismo queda en su cerebro. Así, surge el concepto de *lengua de herencia*, donde se puede tener distintos niveles de comprensión de esta. De hecho, no se conocerá la lengua como un hablante nativo pero igual se le considera *bilingüe* (Montrul, 2013, Polinsky y Kagan 2007):

Si pensamos en su enseñanza en la escuela, esta lengua es diferente al castellano como segunda lengua de niños monolingües, porque la lengua de herencia existe en el cerebro del hablante y, desde una perspectiva de planeamiento de la identidad lingüística, también es distinta al castellano como segunda lengua dado que está íntimamente ligada a un asunto de derechos reconocimiento, de derechos humanos lingüísticos, al devolver a los niños la lengua que se les ha quitado. (Vigil 2018)

2.2.5. La enseñanza de las lenguas en la EIB

En la EIB se trabaja la lengua indígena y el castellano y se debe saber cuál de estas es la lengua materna y cuál es la segunda lengua para poder trabajarlas con metodologías de tratamiento de lenguas adecuada, por ello, es que de la propuesta pedagógica EIB (2013) nos habla de escenarios lingüísticos, y nos dice que es necesario conocer las situaciones lingüísticas para que el docente planifique horarios para el proceso de desarrollo académico en ambas lenguas para cada grado y curricular. A estas situaciones sociolingüísticas las llama *escenarios lingüísticos* y son aquellos donde interactúan los niños y niñas y han quedado definidos de esta manera:

ESCENARIOS LINGÜÍSTICOS	SITUACIÓN DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA Y EN EL AULA
ESCENARIO 1	“Niños y niñas que tienen la lengua originaria como lengua materna , y el que predomina en su comunicación en ellos y aula y donde muy pocos alumnos conocen algo de castellano”.
ESCENARIO 2	“Niños y niñas que tienen la lengua originaria como primera lengua y que también manejan el castellano y se comunica aceptablemente en ambas lenguas ”.
ESCENARIO 3	“Niños y niñas que hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria ”.
ESCENARIO 4	“Niños y niñas que hablan solo el castellano y que su lengua originaria haya sido desplazada ”.

Tabla 1: los escenarios lingüísticos Fuente: Minedu (2013)

Los niños de la comunidad de San Antonio de Sonomoro se encuentran formalmente el escenario 3 pero según nuestro análisis también encontramos niños del escenario 2. Ahora bien, quisiéramos llamar la atención sobre este punto. “hablan castellano como primera lengua”. ¿Qué castellano es el que hablan estos niños y niñas?

Los niños y niñas han sido socializados en castellano, debido a que el nomatsiguenga está perdiendo vigor en la comunidad, dada la presencia de colonos y el hecho de que los padres y madres no le vean capital cultural a su lengua, pero estos padres tienen un castellano con muchos rasgos de su lengua, es un castellano bilingüe en cuyas construcciones se puede reconocer la impronta de su lengua (Vigil, 2018). Entonces, creemos que sería necesario que se haga un estudio de base para ver el nivel de comprensión de la variedad de castellano que se utiliza en los textos escritos en castellano en todas las áreas de enseñanza.

2.2.6. Rendimiento académico en la Educación Intercultural Bilingüe

Algunos expertos caracterizan el rendimiento académico a partir de valores cualitativos y cuantitativos que muestran una evidencia de las habilidades, nivel cognitivo, valores y actitudes frente a su desarrollo de enseñanza y aprendizaje o mencionan que esto puede ser diagnosticado por los resultados del estudiante, tanto escrito, oral y otros.

Según, Cueto, Pollith y Jacoby (1997). El nivel de la formación de la enseñanza aprendizaje en las zonas rurales son diferentes a las muestras que presentan en las zonas urbanas del Perú. Asimismo, mencionan que más del 50 % de los alumnos muestran sus resultados en áreas determinadas con altas deficiencias académicas, deserción y repitencia en sus mismos grados; para el caso de las escuelas EIB, los resultados son aún más deficientes, ya que existen otros factores particulares y diferentes a lo que atraviesa un estudiante de zona rural.

De modo que, esto se debe a varios factores por los que atraviesa el alumno indígena y el docente, este último no está preparado para favorecer el desarrollo cognitivo del estudiante, cuando no habla la misma lengua que el niño; asimismo, los docentes aún no están formados en las formas de aprender de los niños indígenas y se ven sometidos a las formas y concepciones de enseñar y aprender del mundo occidental, esto sin duda repercutirá en el rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, en las zonas bilingües, existen docentes que no tienen título o grado en educación; esto, sin duda alguna, es un abuso ya que los que se presentan son de otras carreras, tales como “mecánica, enfermería hasta incluso no personas que no han culminado la secundaria, pero aun así laboran en un centro educativo.

Estos acontecimientos no son favorables para nuestros alumnos en EIB, de modo que a consecuencia de ello es que muchos de los estudiantes no son comprendidos lingüísticamente ni culturalmente y muchos en lo que concierne a la pedagogía.

2.2.7. Factores que influyen en el rendimiento académico en la EIB

Existen pocos estudios sobre los factores asociados al bajo rendimiento escolar de las escuelas rurales. Sin embargo, cabe destacar que las investigaciones realizadas por (Cueto,2004 y Miranda,2008) son elaborados por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación. Cueto (2004) señala que ya existen varios estudios sobre países en vías de desarrollo que han identificado ciertos factores asociados al rendimiento escolar y/o a la deserción.

En la educación intercultural bilingüe, desde años atrás, existen algunos factores que en su mayoría son perjudiciales en el desarrollo personal y académico de los niños indígenas ya que influyen en su vida estudiantil y cotidiana, las cuales siempre tienden a conducir al estudiante a presentar deficiencias en las diferentes áreas dictadas por el docente.

2.2.7.1. Componente cultural

Es preciso mencionar el componente cultural, ya que solo se pueden realizar aprendizajes si es que partimos de los referentes culturales de los niños y niñas, de lo que ellos conocen para poco a poco ir abriéndolos a otras realidades. Los niños y niñas van conociendo el mundo desde la socialización con sus padres, con su entorno familiar, con aquello que los rodea y los identifica y se convierte en sus referentes. Los niños y niñas aprenden día a día, de sus primeros maestros que son sus abuelos, padres, hermanos y otros.

Estos son los conocimientos y saberes que el alumno adquiere además son enseñados de una manera particular, no todos los pueblos enseñan de la misma manera, no todos enseñan como enseñan los padres occidentales y como enseña la escuela occidental y estas formas de aprender y enseñar también es importante que sean tomadas en cuenta, son parte de este componente cultural (Rogoff,1997).

De tal manera que el niño va construyendo sus saberes porque es parte de la comunidad y participa de las diferentes actividades del pueblo indígena al cual pertenezca. Por otro lado, cualquier conocimiento o sabiduría inculcadas dentro de la comunidad no suele suceder de un momento a otro, días o semanas; esto requiere de tiempo.

El niño requiere ser parte de una cultura para constituirse como persona; es decir el compartir todos sus conocimientos con las personas cercanas de ese contexto, mediante costumbres, tradiciones y conocimientos, que los miembros de la comunidad lo constituyen y le dan estructura a su identidad.

El niño aprende primeramente con la familia, en casa, donde nació y donde adquiere conocimientos, saberes, modales y otros aprendizajes que le deberían ser útiles en la escuela; de tal modo que, esto debería ser tomado en cuenta en un salón de clases donde el niño demuestra mediante sus habilidades o formas de comunicarse, pero bajo la supervisión y conducción de una maestra o maestro, haciendo que exprese sus experiencias y conocimientos, y así, el docente moldee sus saberes con las técnicas pertinentes y adecuadas para lograr tal propósito.

Es por ello que podemos afirmar que, el rendimiento académico de un alumno amazónico está condicionado por circunstancias en las que se realiza su etapa educativa y vida cotidiana, ya que la realidad que se presenta en dichos contextos son muy diferentes a los que se conoce en un ámbito urbano o impuesto por la

educación básica regular, es decir sus metodologías de enseñanza aprendizaje suelen ser variados según en el contexto e idioma que el estudiante posee desde su nacimiento.

Por consiguiente, también desarrollan habilidades de diferentes formas, tales que en algunas ocasiones hacen uso de su creatividad para que así, ellos mismos construyan sus propios juguetes, utilizando como materiales los recursos naturales, retazos de cushmas viejas y toda cosa que un adulto ya no lo utiliza. También en su mayoría los niños siguen el mismo ejemplo del padre, madre y vecinos próximos con los que interactúa, compartiendo conocimientos, mitos, sucesos que pasaron dentro de la comunidad y cómo se desarrolló los juegos tradicionales. Para ellos es la forma más enriquecedora de sus vidas, puesto que es la manera más común de adquirir mayores conocimientos, ya que desde pequeños estos niños suelen resolver sus propios problemas, sin ayuda de los mayores. Es necesario recalcar que los niños de las zonas EIB, suelen ser independientes desde pequeños, eso se les hace personas autosuficientes para enfrentar la vida en la chacra, en la caza y pesca, ellos en su mayoría suelen ser fuertes espiritualmente y físicamente para poder afrontar problemáticas en estos contextos que son un tanto peligrosos por la existencia de animales salvajes, como serpientes, otorongos, etc. y salir bien librados.

Por otro lado, las artesanías de su contexto son elaboradas de diferentes maneras posibles; aunque esto en su mayoría depende a la creatividad de cada individuo. Muchas de las mujeres de la comunidad suelen realizar accesorios personales con los recursos de la naturaleza, ya sea piñi piñi, huaruro, pajos y otros. Donde las hijas, tanto grande o pequeñas son participe de ellos, ya que muchos lo elaboran para sí mismos y otros para venderlos en la capital de la comunidad.

2.2.7.2. Componente lingüístico

Los aspectos vinculados a la lengua de enseñanza y aprendizaje son fundamentales para la educación y los logros. Según la UNESCO (2006), las competencias lingüísticas son fundamentales para la construcción de conocimientos del individuo en sociedades democráticas y plurales, ya que fomentan positivamente en el rendimiento escolar, promoviendo el acceso a otras culturas y aperturas al intercambio cultural. Por lo tanto, el medio más cercano para que un estudiante rinda bien en sus estudios académicos, es mediante su lengua.

El manejo de su lengua es el primer recurso y el más importante para llegar a los estudiantes, ya que por medio de la lengua es que la comunicación entre docente y estudiante será posible y se dará la interacción, de manera que el alumno verá al educador como alguien en quien confiar y que además le comprenda y resuelva todas sus dudas, ya que ello es la herramienta más importante para resolver los problemas presentados dentro de la I.E o fuera de ella, ya que el ser docente en EIB, no solo basta con el apoyo y asesoramiento dentro del aula, si no fuera de ella también, dado que al formar parte de la I.E. el docente EIB debe formar parte de la comunidad e interactuar también, en la lengua de los padres de familia para poder hablar con ellos del desempeño de sus estudiantes, para que los padres y los docentes no sientan que hay una brecha lingüística entre ambos.

Por consiguiente, este factor es prioritario para el docente ya que, si les habla en el mismo idioma o *acento* de los estudiantes, le ayudará a involucrarse más con ellos, como maestro, esto será de gran ayuda y favorecedor de muchas maneras, ya que puede llegar a conocer a sus estudiantes no solo por medio de ellos mismos, sino también por sus mismos padres o personas de su entorno. Por lo tanto, es importante el uso de la lengua hoy en día en la EIB. Dado que se requiere docentes competentes, comprometidos, con los estudiantes, padres de familia y comunidad, teniendo como herramienta primordial el manejo de su lengua para que, desde esa perspectiva, el como docente presenten mejores proyectos para sus enseñanzas y aprendizajes y empezar a reducir la repitencia de grados y el bajo rendimiento académico en las IEB.

2.3. Caracterización de la comunidad San Antonio de Sonomoro

2.3.1. Caracterización geográfica

La comunidad nativa de San Antonio de Sonomoro está ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo y departamento de Junín. Se encuentra a una altitud de 676 msnm. latitud: -11.4367 y longitud: -74.4106. El clima que normalmente se evidencia este contexto es caluroso y lluvioso. Limita con el centro poblado de Naylamp de Sonomoro y la otra comunidad cercana es la comunidad de Florida, que se encuentra a 7 kilómetros de distancia. La capital de la comunidad, San Martín de Pangoa, se encuentra a 15 km de distancia o a cuarenta minutos en mototaxi.

Partiendo desde la capital del Perú, Lima, se puede visitar esta comunidad, mediante un viaje terrestre, es decir viajes, (buses, tales como Turismo Central, Lobato, Reybus) que realizan un recorrido hasta San Martín de Pangoa, seguidamente se debe realizar un transporte doméstico (taxi) hacia la comunidad de San Antonio de Sonomoro. La duración del viaje es de aproximadamente de doce horas.

2.3.2. Número de familias

La Comunidad de San Antonio de Sonomoro fue creada por ley N° 15481, de fecha 26.03.1965. Actualmente, viven en ella 58 familias y es una de las 24 comunidades nomatsiguengas del país. Está conformada por sabios, sabias, jefe de la comunidad, padres, madres, tíos, tías, hijos, nietos, padres solteros, madres solteras. Muchas de estas familias viven juntas en una sola casa, dado que, al momento de compartir los alimentos o el masato, esto debe ser en gran cantidad, ya que de lo contrario esto sería un problema.

2.3.3. Lengua de la comunidad

La lengua ancestral es el nomatsiguenga, lengua del tronco lingüístico arawak. Según el Ministerio de cultura, existen 8000 hablantes de nomatsiguenga y de acuerdo al Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro, está es una lengua que está severamente amenazada. Debemos señalar que nosotros hemos podido comprobar que esto es así, dado que, en nuestra comunidad, San Antonio de Sonomoro, el avance del castellano es bastante fuerte y en comunidades vecinas, como San Ramón de Pangoa, que es considerada nomatsiguenga, la lengua de uso cotidiano es el castellano y no la lengua indígena.

Árbol de asociación (stammbaum) de la rama kampa-arahuaca

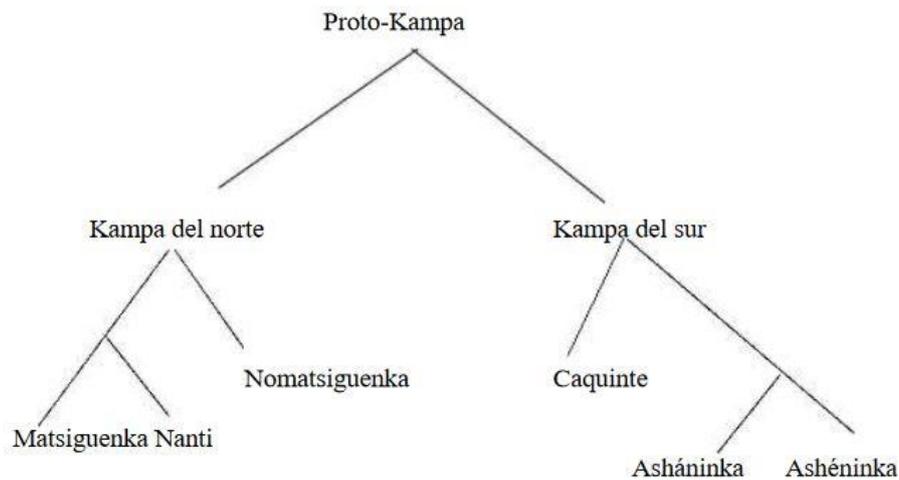


Imagen 2: (Fuente Pilares y Vigil (2010))

En la comunidad nativa de San Antonio de Sonomoro, a causa de diferentes factores sucedidos dentro de la comunidad, la mayoría de los miembros reconocen el valor de su lengua materna, el nomatsiguenka; sin embargo, a causa de la influencia de otros pueblos cercanos, esto se ha ido deteriorando con el tiempo, tanto que ha llevado a muchos a perder el interés en seguir practicándola en su vida diaria y a reemplazarla por el castellano y a socializar a sus hijos en esta lengua.

Hoy en día los padres de familia son los que frecuentemente utilizan su lengua originaria para comunicarse con los sabios y otros miembros de la comunidad que dominan o entienden la lengua. Sin embargo, los hijos mayores de dicho contexto solo hablan con sus respectivas familias su lengua originaria, debido a diferentes estereotipos y que muchos de sus amistades son castellanohablantes; por último, los niños hablan y practican su idioma originario con las personas que, si logran comprenderlos, aunque tales personas son sus padres y abuelos en su mayoría pero se comunican mayormente en castellano.

2.3.4. Actividades y prácticas culturales

En la comunidad San Antonio de Sonomoro se practican diferentes actividades que permiten, de alguna manera, mantener la unión de todos los miembros de la comunidad (sabios, jefe de la comunidad, abuelos, padres de familia, hijos, nietos y migrantes de otros lugares cuyo contexto y lengua son andinas de diferentes partes del Perú) Una de las actividades más reconocidas dentro de la comunidad es la **fogata**, esto consiste en juntar diferentes tipos de ramas secas y algunas otras plantas importantes para presenciar el ritual místico. Al momento de encender la fogata, es de costumbre de que todos los miembros de la comunidad en unión estén alrededor realizando el ritual y los otros que no, estén masticando su coca y tomando sus bebidas (el masato).



Fotografía 1: la fogata

Otra actividad, que se acostumbra a celebrar en la comunidad es **el palo resbaloso**, para ello participan algunos miembros de la comunidad. Esta actividad consiste en plantar un palo pelado y alto, el cual después seguidamente es enjabonada con detergente y agua. Seguidamente, se presentan dos grupos, con cinco integrantes cada grupo. Cada grupo, tiene como objetivo armar una estrategia para trepar el palo, muchos para lograr ganar, se ponen uno sobre el otro y así sucesivamente hasta llegar a la meta y coger el dinero.



Fotografía 2: palo resbaloso

El tiro al blanco, esta práctica cultural se realiza solo en el aniversario de la comunidad de San Antonio de Sonomoro. Ya que es presentado como un legado propio del contexto. Para realizar esta actividad, se tiene permitido la participación tanto de varones como mujeres. No obstante, la actividad consiste en que cada participante tome el arco y una flecha, seguidamente apunte y dispare al blanco. Este proceso de desarrollo es el mismo, tanto en los varones y mujeres.



2.3.5 La agricultura como recurso de supervivencia

La mayoría de las personas de la comunidad nativa de San Antonio de Sonomoro, se dedica a la siembra de cacao y café que constituyen la principal fuente de dinero. Por otro lado, otros siembran diferentes tipos de cítricos, tales como naranja, tangelo, mandarina, tangerina y variedades de limones, esto al igual como el cacao y café, son utilizados para la venta agrícola.

Por otro lado, algunas personas siembran otros productos, como la yuca, plátanos, piñas y otros productos que bien pueden ser insumos alimenticios, sin embargo, casi todos los miembros de la comunidad siembran estos productos con la finalidad de obtener dinero a cambio sus productos. Sin reconocer el valor nutricional que le pueden ofrecer con ello a sus hijos que mejoraría la calidad de vida de los miembros de la comunidad.

2.3.6 Influencia de otros contextos

La comunidad nativa de San Antonio de Sonomoro, tiene como pueblo vecino al centro poblado de Naylamp de Sonomoro, donde habitan personas migrantes de diferentes partes del Perú, aunque en su mayoría, suelen ser andinos. Es importante señalar, que San Antonio de Sonomoro es caracterizada por ser solidaria, dado que el jefe, juntos a los otros miembros de la comunidad, brinda un espacio al migrante para que puedan hacer sus casas y un terreno para sembrar algunos productos que el beneficiario considere prudente.

Los hijos de los migrantes tienen permiso de asistir a sus centros educativos, de tal manera que el estilo de vida y la forma de vivir de las que son de otros contextos ha influido en los hijos de los nomatsiguengas, incitando en ellos a cambiar en su forma de alimentación, su lengua, su vestimenta y otros. Esto debería de ser aprovechado para el trabajo de la interculturalidad y debería de ser visto como un recurso y no como un problema; sin embargo, así no ocurre.

2.3.7. Caracterización de la comunidad educativa

2. 3.7.1. Descripción de la escuela San Antonio de Sonomoro 30670 – Primaria

La institución educativa EIB San Antonio de Sonomoro de nivel primaria, está conformada por diez aulas, de las cuales seis son utilizadas para realizar las clases

pedagógicas, una para la oficina del director, otra para guardar los instrumentos musicales, las restantes para almacenamiento, donde se guardan cualquier tipo de cosas.

Cuenta con baños tanto de mujeres y varones. Así mismo con una losa deportiva y, en la parte de atrás de la escuela, un campo que es usado como cancha de vóley. Es preciso mencionar que estos campos también son utilizados con otros fines, ya sea actividades de la escuela, campeonatos, fiesta de promoción y otros.

2.3.7.2. Lengua de los estudiantes

Los estudiantes son hablantes de una variedad bilingüe de castellano y de nomatsiguenga en diversos grados de dominio, hay niños que lo entienden y lo hablan bien y otros que solo lo entienden; también hay niños, hijos de los migrantes andinos, que solo hablan castellano. Los niños nomatsiguenga aún practican la lengua originaria en sus casas con algunos miembros de sus familias. En la escuela, solo se usa el castellano.

2.3.7.3. Lengua de los profesores

En la I.E. 30670, los docentes de primer, segundo y tercer grado tienen como lengua materna el nomatsiguenga y los de cuarto, quinto y sexto el castellano o el quechua, ya que son pertenecientes a otros contextos del Perú; asimismo, se pudo evidenciar que muchos de ellos no le dan la importancia merecida a la lengua de los estudiantes, que es una lengua indígena que se encuentra en situación vulnerable.

2.3.7.4. Participación de los padres de familia en la comunidad educativa

Los padres de familia participan en las diferentes actividades que la escuela indica, pero su participación consiste en apoyar en las faenas; es decir, ellos son los que se encargan de la limpieza de la escuela, quitando la mala hierba, limpiando los alrededores, poniendo cercas con piedras coloreadas y poniendo los respectivos tachos, las cuales son elaboradas con canastas. Asimismo, a veces los docentes con fin de recolectar fondos organizan la venta de algunos productos comestibles, siendo los padres de familia quienes se encargan de la actividad y luego, de entregar los fondos al docente a cargo. Nunca se contempla la participación de los padres y madres para la planificación de las actividades pedagógicas, como lo contempla la propuesta pedagógica EIB:

La escuela EIB tiene una organización abierta a la comunidad y rescata la manera en que las comunidades campesinas e indígenas se organizan para un mejor trabajo colectivo. Se promueve un clima de participación democrática, donde tanto el director de la IE como los docentes, los padres y madres de familia, los líderes comunitarios y los mismos estudiantes contribuyen a su mejor funcionamiento. Se generan espacios de autoevaluación de manera colectiva y continua, para extraer las lecciones de experiencias de los diferentes actores que participan de la educación. (p.44)

2.3.7.5. Participación de los sabios de la comunidad

Dentro de la comunidad de la I.E., las sabias y sabios no son tomados en cuenta, ya que la familia educativa no considera que sus culturas y tradiciones sean valiosos y necesarios en la formación del estudiante. Si bien esta institución educativa es reconocida como una escuela intercultural bilingüe, pero según lo observado en nuestras prácticas, esto no es realizado de esta manera, ya que según va pasando el tiempo esa escuela se vuelve más castellanizadora y aculturizadora, de modo tal que incide a que los padres consideren necesario dejar a un lado el idioma nomatsiguenga, para poder responder a las demandas de la escuela.

2.3.7.6. Reflexión sobre la metodología de enseñanza aprendizaje

En la institución educativa San Antonio de Sonomoro, 30670 se emplea la metodología de la educación básica regular, si bien es cierto esa técnica y forma de enseñar es adecuada para los niños y niñas de otros contextos que no son EIB, no es la adecuada para los niños y niñas de la I.E 30670, ya que esta se debe aplicar la propuesta EIB en todos los grados de primaria. El hecho de que a partir de cuarto grado la educación sea totalmente en castellano, hace que los padres no quieran hablar a sus hijos en nomatsiguenga porque luego en la escuela los niños no aprenderán; de otro lado, el docente enseña con los contenidos de la cultura occidental, sin tomar en cuenta los saberes de los niños. Así, esta institución hace caso omiso a la propuesta EIB, lo que es perjudicial para el estudiante. Por ello, es lamentable ver estos sucesos acontecidos, dado que un docente lo primero que debería preocuparle es el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes y si los estudiantes no logran estos avances, el docente debería de estar alerta a las metodologías que emplea, el docente debería buscar opciones en otras metodologías que funcionen, ya que eso es su trabajo. Lo que está haciendo el docente, de enseñar desde las prácticas occidentales porque cree “que es lo que sirve” aunque los niños no aprendan, sin duda no es la opción de enseñanza.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS

3. Objetivo de la investigación

3.1. Objetivo general

Describir qué tipo de educación desde el punto de vista lingüístico y cultural reciben los niños nomatsiguengas a partir de sus propias apreciaciones.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar cuáles son las lenguas que conocen los niños.
2. Conocer las valoraciones que tienen los niños hacia la lengua y cultura nomatsiguenga

Es importante señalar que no es nuestra intención dar cuenta de las percepciones de los niños sobre su educación, como se nos observó en la primera lectura de nuestra investigación, sino que queremos dar cuenta de la educación que reciben los niños objeto de nuestro estudio y para el efecto, tomamos en cuenta sus percepciones; es decir, las percepciones de los niños son nuestro punto de partida, no el de llegada, para dar cuenta de la educación que ellos reciben.

3.3. Hipótesis

Una de las observaciones que se nos hizo es que en nuestra investigación no se ha planteado una hipótesis y que si afirmamos que es cuantitativa, esta debe explicitarse, al respecto debemos señalar que, si bien nuestra investigación es cuantitativa, esto no exige que se debamos formular una hipótesis, porque no toda investigación cuantitativa debe tener hipótesis y no toda investigación cualitativa está exenta de la misma. Hernández, et. al. (2014) lo explican claramente, solo se esperan hipótesis en estudios cuantitativos de tipo correlacional o explicativo, nuestro estudio es exploratorio, como se verá en el siguiente ítem.:

Los tipos de estudio que no pueden establecer hipótesis son los exploratorios. No puede presuponerse (afirmando) algo que apenas va a explotarse. Sería como si antes de una primera cita con una persona totalmente desconocida del sexo opuesto, tratáramos de "hipotetizar" qué tan simpática es, qué intereses y valores tiene, etcétera. Ni siquiera podríamos anticipar qué tan atractiva nos va a resultar, y tal vez en una primera cita nos dejemos llevar por nuestra imaginación, pero en la investigación esto no debe ocurrir. Si se nos proporciona más información (lugares a donde le agrada ir, ocupación, religión, nivel socioeconómico, tipo de música que le gusta y grupos de los que es miembro), podemos hipotetizar en mayor medida, aunque nos basemos en estereotipos. Y si nos dieran información muy personal e íntima sobre ella podríamos hipotetizar acerca de qué clase de relación vamos a establecer con esa persona y por qué (explicaciones) (Hernández 2014, p.117)

● **Tabla 6.1** Formulación de hipótesis en estudios cuantitativos con diferentes alcances

Alcance del estudio	Formulación de hipótesis
Exploratorio	No se formulan hipótesis.
Descriptivo	Sólo se formulan hipótesis cuando se pronostica un hecho o dato.
Correlacional	Se formulan hipótesis correlacionales.
Explicativo	Se formulan hipótesis causales.

Imagen 3: Tipo de estudios e hipótesis, (Fuente: Hernández, et al 2014, p. 104)

3. 4 Tipo y diseño de la investigación

Dada la naturaleza de nuestra investigación, esta es exploratoria porque si bien en muchos textos se ha investigado sobre la importancia de enseñar a los niños en su lengua y en su cultura, no hay ninguna investigación que lo haya hecho a partir de las opiniones de los niños sobre si reciben una educación en su lengua y su cultura. Normalmente hemos visto investigaciones realizadas a partir de la etnografía de aula y las entrevistas a los niños son un complemento y no el foco de la investigación, es así que se entrevistan a dos o tres niños del aula. En nuestra investigación, la opinión de los niños es central y es por ello que los hemos entrevistado a todos. Así estamos ante una investigación de tipo exploratorio y, según Hernández et. al. (2014):

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas". (Hernández et. al. (2014, p.79)

Nuestro estudio es un primer acercamiento para escuchar la voz de los niños en cuanto a la educación que están recibiendo desde lo lingüístico y lo cultural. Es una investigación que no se ha hecho antes. Solo hemos encontrado estudios sobre las opiniones de los estudiantes universitarios acerca de la calidad de educación que reciben y son investigaciones muy diferentes a esta. Es además de tipo transversal, en tanto que los datos fueron recolectados en un momento único, el mes en el que, además de realizar nuestra investigación, también desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas. Como se sabe, las investigaciones como esta buscan caracterizar los fenómenos, dar cuenta de lo que ocurre.

Según el tipo de análisis con el que se recolectó y procesó la información, nuestro estudio es de tipo de cuantitativo, dado que recopilamos y analizamos datos para determinar aspectos relacionados con preguntas específicas que vamos a analizar estadísticamente, para ello hemos preparado un cuestionario que aplicamos a todos los niños nomatsiguenga de cuarto grado de la institución.

Quizá sea necesario hacer un alto y explicar de qué hablamos cuando hablamos de análisis estadístico, para ello, nos es muy útil la explicación de Franklin (2008):

In order to talk about quantitative research findings, one needs to use statistics. Technically speaking, statistics are 'coefficients' that summarize things of interest about data. Statistics are also the procedures by which one arrives at such coefficients, generally referred to by those who do it as 'statistical analysis'. **A percentage or an average is a statistical coefficient** (generally referred to as a 'descriptive statistic' because it describes a body of data) (pp. 249- 250 énfasis nuestro)

Así, la cuantificación de nuestros resultados es el análisis estadístico al cual nos estamos refiriendo y que presentaremos en cuadros y gráficos cuando los porcentajes lo requieran, dado que en datos donde se arrojan respuestas de 100% no le vemos ningún sentido a la realización de un gráfico ya que la cifra habla por sí sola.

3.5. Participantes

Los participantes de nuestro estudio **son todos los niños nomatsiguengas de cuarto grado de primaria**. El total de los estudiantes de este grado son 20, incluyendo a los niños y niñas descendientes de padres andinos, pero como nos interesaba ver a los niños que tenían el nomatsiguenga como lengua materna o lengua de herencia, no tomamos en nuestro estudio a los niños hijos de padres andinos, así trabajamos con 15 niños nomatsiguengas. Estos 15 niños estaban compuestos por 12 niñas y tres niños con esta composición no consideramos que se podía hacer una correlación sexual que nos de datos confiables.

3.6. Técnicas e instrumentos

Trabajamos con un cuestionario que es una adaptación del que presentamos en el curso de “Análisis e interpretación de la información” con la profesora Cossío, y lo aplicamos en el Tinkuy el año 2016, así, para nuestra tesis pudimos corregir los puntos que consideramos que no estaban claros en la primera versión. En el campo, aplicamos el cuestionario cuando ayudábamos a los niños en sus tareas, a partir de las tres de la tarde, en momentos en que ellos se sentían dispuestos a contestarnos las preguntas. No se les hacía el cuestionario de manera seguida sino poco a poco, para que los niños no se cansen, ni se sientan tensos ni presionados. Además, en las segundas visitas, volvía a hacer a hacer alguna pregunta para confirmar sus respuestas.

Aigner (2009) define el cuestionario como: “el instrumento básico de recolección de información de la Encuesta Social; consiste en un formulario con un conjunto de preguntas estandarizadas aplicadas a determinados sujetos o unidades de análisis.” (p.83)

Nuestro cuestionario está compuesto por 22 preguntas cerradas con alternativas de respuesta preestablecidas, a excepción de una pregunta que buscaba indagar sobre el conocimiento que tenían los niños sobre las lenguas que había en la comunidad (¿Sabes que lenguas hay dentro de tu comunidad?) Las preguntas tienen que ver con la lengua y la cultura de los niños nomatsiguengas así como con la percepción

hacia las mismas, se han considerado también preguntas sobre la enseñanza de la lengua y la cultura.

Las preguntas del cuestionario son de distinto tipo, de acuerdo a los ítems que se buscaban estudiar; así de las 21 preguntas cerradas, hemos realizado preguntas de 4 de opción múltiple, 6 preguntas de escala valorativa “siempre, a veces, nunca” y 11 preguntas dicotómicas.

3.6.1. Validación del instrumento.

Como hemos mencionado, el instrumento aplicado en esta investigación fue validado en el Tinkuy 2016, esto fue desarrollado bajo la supervisión de la profesora de la USIL, Tula Cossío. Debemos señalar que en la primera revisión, mis compañeros y yo realizamos la encuesta un tanto más occidental y hubo varios aspectos a corregir, ya que no tuvimos en cuenta varios aspectos, por ejemplo, no consideramos; por ejemplo, la importancia de la familia ni a qué se dedican ellos, para la segunda corrección ya corregida. la docente, Cossío dio su aprobación. Seguidamente a ello, fuimos al evento del *Tinkuy* y aplicamos la encuesta a niños y niñas perteneciente a diferentes partes amazónicas del Perú.

3.7. Presentación de los resultados

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 ¿Por quiénes está conformada su familia?															
1. Papá, mama, hijos	1	1		1	1	1				1			1		1
2. Papá, mama, hijos, abuelos			2				2	2	2		2	2		2	
3. Mama, hijos, abuelos, otros															
4. Papa, hijos, abuelos															
5. Abuelos hijos															
2. ¿En tu familia cada uno cumple con sus responsabilidades?															
1. Siempre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. A veces															
3. Nunca															
3. ¿El trato amable forma parte de tu vida cotidiana?															
1. Siempre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. A veces															
3. Nunca															
4. ¿A qué se dedica tu familia?															
1. Agricultura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Pesca															
3. Agricultura y pesca															
4. Otras actividades															
5. ¿En tu comunidad viven personas de diversas zonas?															
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No															
6.- ¿Has escuchado que se hablan otras lenguas en tu comunidad?															
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No															
7.- ¿Sabes qué lenguas hay dentro de tu comunidad?															

1. Quechua, nomatsiguenga, castellano	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Nomatsiguenga castellano															
8. ¿Qué lengua sabes?															
1. Castellano	1			1	1	1				1			1		1
2. Nomatsiguenga		2	2				2	2	2		2	2		2	
9 ¿En tu comunidad, ¿quiénes hablan en nomatsiguenga?															
1. Todos los miembros de la comunidad															
2. Todas las personas mayores de la comunidad					2	2	2		2	2		2		2	2
3. Algunas personas mayores de la comunidad															
4. Algunas personas mayores y pocos jóvenes de la comunidad	4	4	4	4				4			4		4		
5. Solo los sabios de la comunidad															
10. ¿Quiénes no están de acuerdo con el uso del nomatsiguenga en la comunidad?															
1. Adultos															
2. Ancianos															
3. Jóvenes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Niños															
11. ¿Quiénes son los que más usan y les gusta hablar en nomatsiguenga en la comunidad?															
1. Adultos	1	1	1	1			1		1				1		
2. Ancianos					2	2		2		2	2	2		2	2
3. Jóvenes															
4. Niños															
12. ¿Hablas el nomatsiguenga en tu vida cotidiana? (solo a los niños que lo hablan)															
1. Sí		1		1		1		1	1			1		1	
2. No															
13. ¿Te comunicas mejor en nomatsiguenga que en castellano?															
1. Sí		1				1			1			1			
2. No	2		2	2	2		2	2		2	2		2	2	2
14. ¿Alguna vez te han prohibido hablar en nomatsiguenga?															
1. Sí															

2. No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15. ¿Te gusta hablar en Nomatsiguenga en la escuela?																
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No																
16. ¿Te gusta leer y escribir en nomatsiguenga?																
1. Sí																
2. No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17. ¿Crees importante hablar en castellano?																
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No																
18. ¿En qué lengua comprendes mejor?																
1. Castellano	1		1		1		1	1		1	1	1	1	1	1	1
2. Nomatsiguenga		2		2		2			2							
19. ¿El profesor les habla en clases en nomatsiguenga?																
1. Siempre																
2. Algunas veces																
3. Nunca	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20. ¿El profesor les habla en clases en castellano?																
1. Siempre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Algunas veces																
3. Nunca																
21. ¿El profesor les habla en clases de las actividades que practican en la casa?																
1. Siempre																
2. Algunas veces																
3. Nunca	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22. ¿El profesor llega feliz a iniciar sus clases?																
1. Siempre																
2. Algunas veces	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Nunca																

Tabla 2 Data del cuestionario (elaboración propia)

La tabla arriba presentada da cuenta de la data total, los números en rojo se refieren al número de entrevistado así, son 15 entrevistados y sus resultados se pueden leer verticalmente. Los números que se encuentran debajo, es la forma como hemos codificado las respuestas; así por ejemplo, la pregunta 1 tiene 5 opciones, y los encuestados han contestado las opciones “1” y “2” se colocan estas respuestas debajo de la opción, de manera tal que puedan ser analizadas en un programa estadístico informático de ser necesario.

3.8. Análisis de los resultados e interpretación de resultados

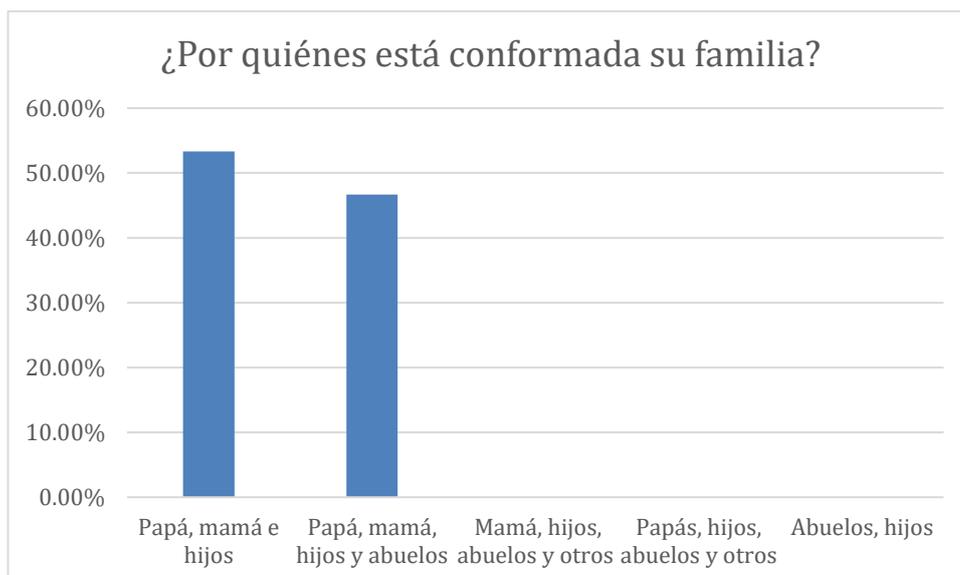
Un punto muy importante tiene que ver con la interpretación de los resultados, en una primera lectura de nuestro trabajo, se nos dijo que nuestra investigación era más cualitativa que cuantitativa por la forma en la que estábamos analizando nuestros resultados. Al respecto se debe tener presente que analizar los hechos cuantitativos no significa solamente dar cuenta de los porcentajes porque esto significaría una lectura muy simple, dado que se estaría solamente poniendo en palabras lo que ya está en los cuadros; así que no habría ningún proceso analítico. Es importante relacionar los datos que nos ha arrojado la encuesta con los conocimientos que se tiene de la disciplina; es decir, los porcentajes deben dialogar con los que se conoce, como lo dicen los investigadores, es necesario ir más allá de una simple lectura de porcentajes, el análisis tiene un componente más intelectual y una función explicativa. Su misión es buscar un significado al resultado del análisis mediante su relación con todo aquello que conocemos sobre el problema, de manera que aportamos una significación sociológica a los

1. ¿Por quiénes está conformada tu familia?

¿Por quiénes está conformada su familia?

Papá, mamá e hijos	53.33%
Papá, mamá, hijos y abuelos	46.67%
Mamá, hijos, abuelos y otros	0.00%
Papás, hijos, abuelos y otros	0.00%
Abuelos hijos	0.00%
Total	100.00%

Tabla 3 (elaboración propia)



Cuadro 3 (elaboración propia)

El 53.3% de ellos respondieron que viven con sus abuelos, papá, mamá y hermanos y el otro 46.7% con papá, mamá y hermanos. Es interesante que ya exista un número considerable de familias nucleares porque esto nos estaría indicando que hay una recomposición familiar que no existía hace aproximadamente 40 o 50 años, al respecto Talancha (2010) nos dice:

“El grupo familiar en la cultura nomatsiguenga ha variado mucho de cómo era antes, ya que en la antigüedad (o al menos hace 40 a 50 años) y en comunidades más interiorizadas (que se encuentran en zonas de difícil acceso), las familias más extensas estaban constituidas por los padres, los hijos solteros, las hijas casadas con sus respectivos maridos y los hijos de estas últimas, aunque en la actualidad el grupo familiar está tomando la forma nuclear, es decir, padres e hijos como constituyentes principales de la familia” (p.15).

Este 53.3% de niños que viven con sus abuelos nos indica un factor importante porque, como hemos dicho, los niños han sido socializados por sus padres en castellano y son los abuelos los depositarios de la lengua y cultura originaria; entonces el hecho de que los niños vivan con sus abuelos les representa un valor para su cultura y su lengua y podemos ver que esto se relaciona directamente con la pregunta 8, *qué lenguas sabes*, donde veremos que todos los niños que han sido socializados con sus abuelos, son hablantes de nomatsiguenga

2. ¿En tu familia cada uno cumple con sus responsabilidades?

a) Siempre	100%
b) A veces	0
c) Nunca	0

Tabla 4 (elaboración propia)

El 100% de los encuestados respondieron que cada uno de ellos siempre cumple sus responsabilidades asignadas tanto en casa como en la chacra.

Es importante tomar en cuenta que las familias nomatsiguengas consideraban desde siempre, que el ser independiente le da al individuo más posibilidades de supervivencia mediante las habilidades que los padres puedan inculcar en ellos,

No tenemos estudios sobre los nomatsiguengas, pero sí sobre los asháninkas que son del mismo tronco: Heise, M. (1989) señala: “la primera impresión que produce un niño asháninka es la de un niño libre que se desarrolla sin temor y en contacto continuo con la naturaleza”. Así también sucede con los niños nomatsiguengas que con este contacto tienen muchas habilidades, fortalezas y conocimientos.

Este cumplimiento de responsabilidades merece un estudio sobre cuáles son las responsabilidades según género a la hora de planificar la enseñanza.

3. ¿El trato amable forma parte de tu vida diaria?

a) Siempre	0%
b) A veces	100%
c) Nunca	0%

Tabla 5 (elaboración propia)

Muchos de los niños quisieron que se les explique a qué nos referíamos con esta pregunta y les explicamos que queríamos saber si en su casa, sus padres eran cariñosos con ellos. El 100% de los encuestados, contestó que “algunas veces”

Por lo que hemos podido observar, los padres (varones) instruyen a sus hijos mostrando su lado más estricto para que así mediante ese hábito y conocimiento que se le transmite, pase de generación en generación; por su parte, las madres son las que suelen ser más apegadas a sus hijos, ya que, ellas algunas veces pueden

brindarles cariño, atención de acuerdo a su experiencia y convivencia familiar aprendido toda su vida.

4. ¿A qué se dedica tu familia?

a) Agricultura	100%
b) Pesca	0
c) Agricultura y pesca	0
d) Otras actividades	0

Tabla 6(elaboración propia)

El 100% de los estudiantes respondieron que sus familias se dedican a la agricultura.

Las personas de la comunidad de San Antonio de Sonomoro, a lo que mayormente se dedican es a la agricultura, dado que es la única forma de brindarle mayores oportunidades a sus hijos. El cual consiste en la siembra de muchos productos agrícolas, siendo el cacao y café, los que generan mayor ganancia y es el más importante dentro de la comunidad.

Se conoce que muchos de las familias se dedican de tiempo completo al trabajo en la chacra, los hijos de cada uno de ellos aportan en el trabajo, siendo participes de todas las actividades diarias y adquiriendo conocimientos de los diferentes tipos de siembra de los productos agrícolas.

Nosotros tuvimos un error al no considerar “la artesanía” entre nuestras opciones, porque esa es una actividad complementaria de muchas familias y tiene un rol muy importante en la división de trabajo por género.

5. ¿En tu comunidad viven personas de diversas zonas?

El 100% de los estudiantes respondieron que en San Antonio de Sonomoro viven personas de diversos lugares, no solo las familias nomatsiguenga sino también migrantes de diversas zonas andinas; es decir que los niños y niñas son conscientes de vivir en una comunidad multicultural y esto es una llamada de atención de que en la escuela en lugar de fomentar positivamente los conocimientos de los alumnos y crear un ambiente multicultural este sea invisibilizado.

El hecho de convivir con personas de otras comunidades debería de ser aprovechado para trabajar el diálogo de saberes, aquí los niños y niñas no tendrían que ir a

investigar fuera de su comunidad para trabajar por ejemplo el área de personal social que en la propuesta pedagógica EIB se señala: Los niños y niñas deben averiguar todo lo que saben acerca de las comunidades vecinas y analizar por qué, en algunos casos, tienen problemas con ellos. (p.96).

6. ¿Sabes qué lenguas hay en tu comunidad?

El 100% respondieron que sí se hablan otras lenguas en su comunidad: el nomatsiguenga, el castellano y el quechua.

En la comunidad nativa de San Antonio de Sonomoro viven personas de diferentes lugares, no todos son pertenecientes y originarios del lugar comunidad; en este contexto se hablan tres lenguas, nomatsiguenga que es la lengua originaria de los comuneros de San Antonio de Sonomoro, el castellano como segunda lengua y el quechua que son de algunas personas que llegaron a instalarse dentro de la comunidad.

En tal sentido que esto debería utilizarse para crear un ambiente de respeto a la diversidad lingüística

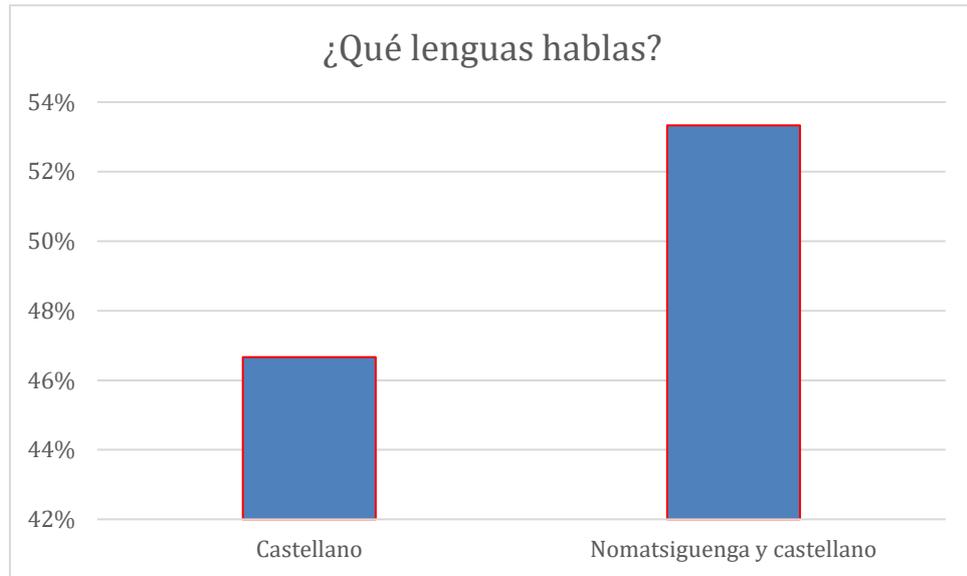
7.- ¿Sabes que lenguas hay dentro de tu comunidad?

sí, quecha, nomatsiguenga, castellano. 100%
sí, nomatsiguenga, castellano

Todos los niños de cuarto grado son conscientes de que viven en una comunidad multilingüe

8.- ¿Qué lenguas sabes?

Castellano 47%
Nomatsiguenga y castellano 53%



Cuadro 4 (elaboración propia)

El 47% de los estudiantes dijo que hablaba castellano y el 53% nos dijo que hablaba castellano y nomatsiguenga. Ahora bien, cuando insistimos en los niños que dijeron solo hablar castellano, por su grado de comprensión del nomatsiguenga, todos ellos nos dijeron que sí lo entendían, aunque no lo hablaban. Así, podríamos decir que el 100% de los niños son bilingües, aunque con distintos grados de bilingüismo, porque no solo se considera bilingüe a quien habla las lenguas sino también a quien las entiende. (Montrul 2012). Es importante hacer una correlación entre esta pregunta y la pregunta 1, porque todos los niños que nos respondieron que vivían con sus abuelos, son los niños que nos respondieron que hablaban nomatsiguenga.

Niños que viven con sus abuelos y hablan nomatsiguenga

100%

9.- En tu comunidad, ¿quiénes hablan en nomatsiguenga?

a) Todos los miembros de la comunidad	0%
b) Todas las personas mayores de la comunidad	53%
c) Algunas personas mayores de la comunidad	0%
d) Algunas personas mayores y pocos jóvenes	47%
e) Solo los sabios de la comunidad	0%

Tabla 7 (elaboración propia)

Como se puede apreciar, los niños son conscientes de que el nomatsiguenga se encuentra en estado vulnerable en su comunidad, (aunque no conozcan las palabras no significa que no sepan que significa esto o que significa importancia de su lengua), nos interesa que ellos mencionen que hay jóvenes que hablan nomatsiguenga, es decir, hay un porcentaje de niños que de alguna manera estaría percibiendo cierta vitalidad en el nomatsiguenga cuando señala que hay jóvenes que habla su lengua; sin embargo veremos cómo esto se relaciona con la pregunta siguiente.

10 ¿Quiénes no están de acuerdo con el uso del nomatsiguenga en la comunidad?

a) Adultos	0
b) Ancianos	0
c) Jóvenes	100%
d) Niños	0

Tabla 8 (elaboración propia)

El 100% de los estudiantes respondieron que los jóvenes son los que se oponen al uso de la lengua originaria. Así, si bien es cierto que existe información de que los padres han decidido no socializar a sus hijos en nomatsiguenga, los niños no ven en ellos a las personas que no están de acuerdo con el uso de la lengua en la comunidad sino a las generaciones más jóvenes y esto necesita ser más estudiado.

11. ¿Quiénes son los que más usan y les gusta hablar en nomatsiguenga en la comunidad?

a) Adultos	7
b) Ancianos	8
c) Jóvenes	0
d) Niños	0

Tabla 9 (elaboración propia)

Como se puede apreciar, los niños son conscientes de que quienes más usan el nomatsiguenga son las generaciones mayores. Lo que nos interesa es ver que hay

coherencia entre todas las respuestas de los niños frente a sus percepciones sobre el uso del nomatsiguenga.

12. ¿Hablas el nomatsiguenga en tu vida cotidiana?

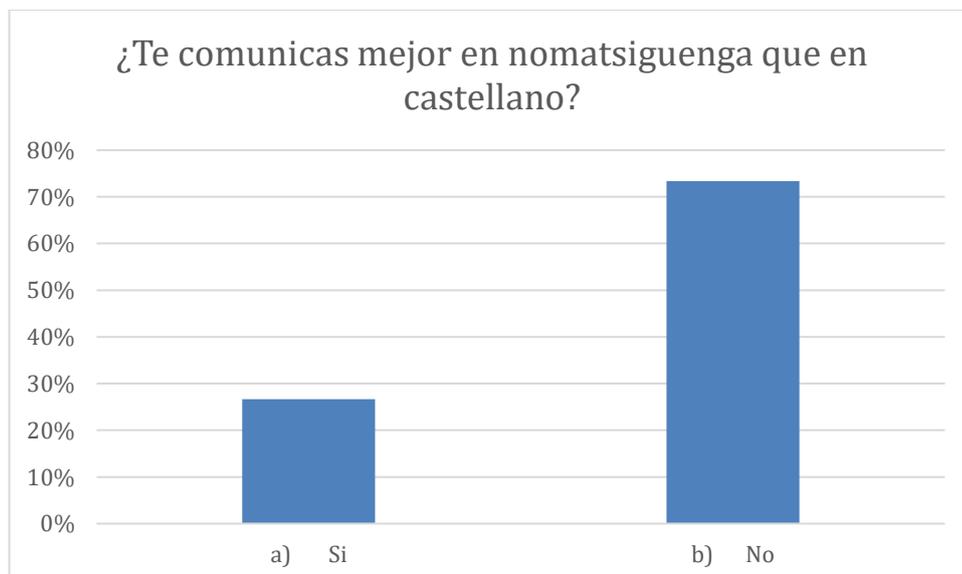
Le hicimos esta pregunta a los 8 niños que nos respondieron que sí sabían nomatsiguenga, y todos manifestaron que sí hacen uso de su lengua en su vida cotidiana solo con sus familias.

Normalmente los niños y niñas originarios de la comunidad San Antonio de Sonomoro, hablan el idioma nomatsiguenga, ya que sus abuelos y su familia se encargan de transmitir estos saberes para que se comuniquen entre ellos y de esa manera o practiquen, ya sea con sus amigos y familiares, aunque solo lo utilizan con quiénes dominan la lengua.

13. ¿Te comunicas mejor en nomatsiguenga que en castellano?

- a) Si 27%
- b) No 73%

Tabla 10 (elaboración propia)



Cuadro 5 (elaboración propia)

Existe un importante 27% de los estudiantes que respondió que se comunica mejor en nomatsiguenga que en castellano, este es un número muy significativo que nos está diciendo que la escuela no está respondiendo a estos niños, que si se comunican mejor en la lengua indígena desarrollarían mejor sus aprendizajes en esa lengua y como hemos señalado no es la lengua de instrucción en la escuela.

14. ¿Alguna vez te han prohibido hablar en nomatsiguenga?

El 100% respondió que no. Este tema merece una lectura muy profunda porque hemos señalado antes que las nuevas generaciones no hablan la lengua de sus padres porque estos han decidido socializar a sus hijos en castellano; sin embargo, aunque no exista una prohibición explícita hacia los niños, podemos decir que hay una implícita que quizá no sea percibida por los niños; o también es posible que no se haya visto en estos contextos realidades como las que ocurren en los espacios andinos donde los padres expresamente prohíben a los abuelos que les hablen a sus hijos en quechua..

15. ¿Te gusta hablar en nomatsiguenga en la escuela?

El 100% de los estudiantes respondieron que si les gusta hablar en nomatsiguenga en la escuela.

Partiendo desde este punto, este caso sucede donde los alumnos tienen de lengua originaria el nomatsiguenga, por tal razón es muy conveniente que las clases dictadas sean en nomatsiguenga, ya que pueden comprender mejor lo que el docente tiene como objetivo transmitir en cada sesión, pero por otro lado esta los niños que no saben la lengua y esto genera que los otros no comprendan como los otros , por lo que le toca al docente emplear dos lenguas en su sesión de clases y los cuales son el castellano y nomatsiguenga .Por otro lado, algunos docentes solo emplean el castellano para su sesión ya que no sabe la lengua originaria de los estudiantes.

16. ¿Te gusta leer y escribir en nomatsiguenga?

El 100% de los estudiantes respondieron que no les gusta escribir y leer en nomatsiguenga.

La respuesta a esto tiene que ver con el hecho de que a pesar de que estamos con niños nomatsiguengas, ellos no han desarrollado una literacidad en su lengua; así les será difícil leer y escribir en esa lengua

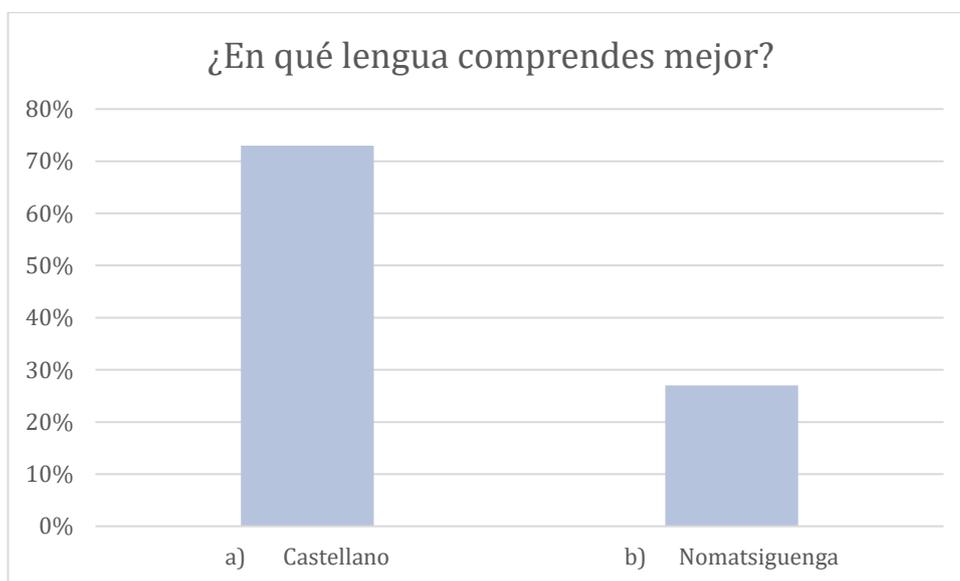
17. ¿Por qué crees importante aprender en castellano?

El 100% respondieron que consideran importante el castellano **por estudio**.

La mayoría de las personas de la comunidad cree que el castellano es sinónimo de superación y el único medio que sirve para ser y ser profesionales en el futuro. Es por ello que el castellano es lengua de socialización con sus padres y también es la lengua en la que se desarrollan todos los aprendizajes en la clase. Algo que merece un estudio posterior es que el castellano que tienen los niños es una variedad bilingüe de castellano que difiere del castellano de los libros de los niños hijos de monolingües.

18. ¿En qué lengua comprendes mejor?

- a) Castellano 73%
- b) Nomatsiguenga 27%



Cuadro 6 (elaboración propia)

El 73% de los estudiantes respondieron que comprenden mejor en castellano y el 27% que comprende mejor en nomatsiguenga. El porcentaje de niños que entiende mejor en nomatsiguenga no es una cifra despreciable y debe alertar porque en las

clases el docente, a pesar de que se está en una IE EIB del escenario, donde al menos se debería enseñar nomatsiguenga como segunda lengua, ni siquiera se hace eso, el docente considera normal dictar todas sus sesiones en castellano y así, podemos ver que hay una razón evidente por la que un porcentaje significativo no comprenda del todo lo que se le enseña; además de ello, debemos considerar, como ya hemos señalado para la pregunta anterior, los niños tienen una variedad bilingüe de castellano, donde hay interferencias de las lenguas y esto debería ser también estudiado.

19 ¿El profesor(a), les habla en clases en su nomatsiguenga?

El 100% respondió que no.

Como hemos señalado, hay docentes que no son nomatsiguenga sino de otros contextos tienen como lengua materna el castellano o el quechua e imparten sus clases en lengua en castellano. Los niños están en desventaja para realizar sus aprendizajes si tomamos en cuenta sus respuestas anteriores.

20. ¿El profesor(a), les habla en clases la lengua castellana?

El 100% de los estudiantes respondieron que el docente hace uso del castellano siempre en clases.

Como lo mencionan claramente las encuestas, el 100% de los estudiantes reciben sus clases pedagógicas en castellano, dado que es la lengua que el docente domina Cabe recalcar que la escuela es EIB y que los docentes no lo ejercen como tal, sino como una no EIB.

21. ¿El profesor les habla en clases de las actividades que practican en la casa?

El 100% de los estudiantes respondieron que nunca practican las mismas actividades de su comunidad en su escuela.

Es importante notar que los niños son conscientes de que ninguno de sus saberes es llevado al aula en una escuela nominalmente

22. ¿El profesor llega feliz para iniciar sus clases?

El 100 % de los estudiantes respondieron que los docentes llegan a sus aulas felices algunas veces.

Si bien es cierto, para ser docente implica tener varias cosas en cuenta, la positividad, el buen ánimo y la buena actitud dado que de esa manera puedes transmitir

positivamente en el estudiante. Sin embargo, en la escuela 30670, a diario los docentes no llegan felices a sus aulas, de tal manera que transmiten toda esa negatividad en los estudiantes. Esto no es favorecedor para comenzar un buen inicio de clases ya que no resulta motivador para ningún estudiante, ni incita en el responder activamente durante sus horas pedagógicas.

3.8. Entrevista al docente

Si bien esta investigación se centra en las percepciones de los niños, quisimos complementar nuestros datos con una pequeña entrevista al docente, ahora bien, esto no implica que nuestra investigación cambia su enfoque cuantitativo a cualitativo, ni mucho menos, lo único que hemos querido hacer con estas siete preguntas realizadas al docente es que el lector vea cómo lo que nos dicen los niños no está alejado de la realidad. No creemos necesario hacer ningún análisis sobre sus respuestas, porque estas hablan por sí solas.

1. ¿Qué lengua indígena tiene usted por lengua materna?

Al preguntarle por su lengua materna, me contestó que era el castellano.

2. ¿Usted elabora su sesión de aprendizaje anticipadamente para ir a desarrollarla a la I. E?

El docente me respondió que sí y al observar su desarrollo de clases sí se pudo confirmar que preparaba sus clases.

3. ¿Durante sus sesiones de clases, usted utiliza la lengua materna de sus estudiantes?

El docente señaló que no porque no la conoce y que tampoco se siente motivado a aprenderla. Y que, a su juicio, no es una lengua importante para él y tampoco para los estudiantes. Según él mismo nos manifestó, lo importante es que los niños aprendan el castellano porque es la lengua que les va a servir.

5. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los recursos del contexto para aplicar o usar como materiales didácticos en una S-A?

El docente respondió que hace uso algunas veces de los recursos del contexto como materiales didácticos en una sesión de aprendizaje, pero nosotros no observamos esto durante el tiempo que realizamos nuestras prácticas.

6. ¿Mantienes comunicación con cada padre de familia de tus alumnos fuera del plantel educativo?

El entrevistado respondió que algunas veces mantiene comunicación con los padres de familia de sus alumnos fuera del plantel educativo.

Según lo observado, muchos de los estudiantes mencionan que el profesor debería hablar con sus padres para ayudarlos. Por otro lado, los docentes de este plantel educativo usualmente mandan a llamar a los padres de familia para alguna actividad que van a realizar para fondos “dinero” y para que participen en el aniversario de la escuela mediante una danza, canto, u otra cosa.

El docente llega todos los días a dictar sus clases desde fuera de la comunidad porque él no vive con los comuneros.

7. ¿Usted interactúa con las personas de la comunidad fuera del plantel educativo?

El docente respondió que no, porque no vive en la comunidad.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES

Como ya se ha señalado, nuestra investigación tuvo como objetivo describir qué tipo de educación, desde el punto de vista lingüístico y cultural, reciben los niños nomatsiguengas a partir de sus propias apreciaciones. Es decir, tomamos en cuenta las apreciaciones de los niños para saber en qué lenguas les enseñan, qué contenidos culturales les enseñan, quién les enseña y así poder responder si estos niños están recibiendo una educación que responde a sus necesidades lingüísticas y culturales. Así, las conclusiones a las que llegamos son obviamente nuestras conclusiones, no las conclusiones de los niños, en ningún momento de la investigación esto es lo que nos hemos planteado. Así nuestra investigación nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1. El centro educativo 30670 es reconocido como EIB del escenario 3, donde se supone que los docentes deben tener la lengua indígena de los padres de los estudiantes y, además, donde debe hacer uso de los recursos culturales de la comunidad y adecuarlas en su planificación de clases, sin embargo, esto no sucede así. Los niños además, son conscientes de ello, así se puede apreciar en las respuestas a sus preguntas 19, 20, 21, 22 de la encuesta. El docente es una persona ajena a la comunidad que solo va a dar sus clases y luego se retira.

2. Es cierto que los niños hablan castellano, pero muchos de ellos también son hablantes de nomatsiguenga, como han dado cuenta las preguntas 8, 12, 13, 15, incluso, hay estudiantes que dicen sentirse más cómodos en esta lengua y que les gustaría que esta sea la lengua de enseñanza. Es muy significativo el hecho de que haya un 27% de estudiantes que asegure que entiende mejor en nomatsiguenga que en castellano y estos niños están siendo “educados” en castellano, lo cual es una muestra del hecho de que a estos niños se les está vulnerando un derecho a recibir educación en una lengua que conoce. Esto nos debe llevar a pensar en una enseñanza planificada de la lengua, con docentes que la dominen para poder asegurar en los niños y niñas.

3. Si bien no hemos hecho un estudio sobre el castellano de los niños y niñas, no es suficiente decir que ellos saben castellano, es necesario ver sus niveles de conocimiento, ser conscientes de que son hijos de hablantes bilingües quienes no tienen en el castellano su lengua predominante, así se debería hacer un diagnóstico sobre el castellano que manejan los niños.
4. Los niños reconocen que hay rechazo hacia el nomatsiguenga de parte de ciertos actores de la comunidad y es cierto que el castellano está predominando en la comunidad, la EIB de revitalización no se está poniendo práctica en la escuela y si los docentes no son hablantes de la lengua, la escuela es un agente importante para el desplazamiento lingüístico. Decimos esto porque según las encuestas, los estudiantes manifiestan que las personas más jóvenes creen que el nomatsiguenga no es importante ni necesario para su vida futura y lo mismo, incluso, manifiesta el propio docente; entonces si la lengua no es valorada desde la escuela, poco se puede hacer para que los habitantes dejen de creer que solo el castellano es importante.
5. Por las respuestas de los niños sabemos que el docente no utiliza la lengua ni los contenidos culturales de los nomatsiguengas, también sabemos que el docente no va siempre feliz a dar clases y por la respuesta del mismo docente sabemos que este desvalora la lengua del estudiante y su cultura; ante esto uno se pregunta si al docente le puede interesar el rendimiento académico de unos niños a quienes menosprecia, porque sabemos que cuando se menosprecia a una lengua, en verdad, a quien se menosprecia es a sus hablantes porque la lengua no existe como una unidad abstracta, existen hablantes concretos de las lenguas y usuarios de una cultura.
6. Hemos señalado que hay un porcentaje importante de niños que habla el nomatsiguenga y creemos que es aún mayor el que lo entiende, a esto le debemos añadir que todos los niños de la comunidad practican sus conocimientos culturales; que todos en sus familias cumplen con sus responsabilidades; es decir que todas estas prácticas están vigentes en la cultura aunque no sean desarrolladas en la escuela.

RECOMENDACIONES

A partir de esta investigación, hemos podido dar cuenta de la importancia de que el docente imparta su enseñanza tomando en cuenta la lengua y la cultura de los estudiantes. Así podemos dar las siguientes recomendaciones

Para las escuelas EIB el docente bilingüe no solo debe tener el certificado de “bilingüe” sino que debe ser bilingüe en las lenguas de la comunidad; así, en un departamento como Junín, se debe tener presente que hay distintas lenguas indígenas: quechua, asháninka, nomatsiguenga; así no es correcto que se asigne una plaza docente a un maestro bilingüe quechua castellano, en un territorio, nomatsiguenga-castellano. Es muy importante que las UGEL hagan un trabajo más focalizado en este sentido.

Los saberes culturales propios de los niños y la información y de como él o ella haya vivido a lo largo de su vida deben ser estudiados y sistematizados por los docentes, para poder trabajar una interculturalidad verdadera y un diálogo de saberes, cuando se trabaje también los saberes de la cultura mestiza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acción, A., & de Educación Intercultural, C. G. (2009). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. CGEIB-SEP.
- Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología en sus escenarios*, (3).
- Burga, E., & Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2011). *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*.
- Castro Reina, N. E. (2018). *La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica*.
- Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Constitución Política del Perú "Ley de Lenguas N°29735". Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29735/ley-29735.pdf>
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú.
- Cueto S, Jacoby E y Pollit E. (1997). *Rendimiento de niñas y niños de zonas rurales y urbanas del Perú*. (XV, 1 Ed): PUCP
- Declaración Universal de los Derechos Indígenas. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Fonet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* (No. F/370.19341 R4)
- Franklin, M. N. (2008). *Quantitative analysis*. En: Della Porta, D. & M. Keating (Eds.) *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: a pluralist perspective*, Cambridge UK/New York, Cambridge University Press
- Freire, P. (2016). *Pedagogía da tolerancia*. Editora Paz e Terra.
- Hernández, N. (2005). *Lengua materna, identidad y diversidad*. En: *Diversidad cultural, el valor de la diferencia*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Heise, M. (1989) *El proyecto de educación bilingüe bicultural para los Asháninka del río Tambo*. Amazonía Peruana. (8) volumen 9.
- Ley General de Educación N° 28044. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

- López, L. E. (2018) Interculturalidad y políticas públicas en América Latina.
- Ministerio de Educación U. M. C. (2017). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016. *Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016>*.
- Ministerio de Educación, DIGEIBIRA, (2013) Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica EIB. Ministerio de Educación, Lima
- Ministerio de Educación 2015 Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe". *Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>*.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. MISC.
- Montrul, S. (2013) El bilingüismo en el mundo hispanohablante. John Wiley & Sons, Inc: The British Library
- Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14: 191-262.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: New evidence in support of attrition. *Studies in second language acquisition*, 33(2), 305-328.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), 368-395.
- Sagarra, N. L. Sánchez, & A. Bel (2019). Processing DOM in relative clauses. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 9(1), 120-160M. (2010).
- Pérez, M. E. (2012). Pertinencia cultural de los proyectos escolares anuales en dos escuelas primarias bilingües del Estado de Chiapas, México.
- Pilares y Vigil. (2008). Un caso polémico de terminología: La nenumeración en el asháninka para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe- Perú.
- Pisa (2012). Estudiantes de bajo rendimiento porque se quedan atrás y como ayudarles a tener éxito. Europa: OCDE.
- Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. *Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>*
- Política Sectorial EIB. *Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%ADtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>*

- Pueblo, P. D., Morales Dávila, J., Chalco Herrera, S., & Pérez Cotrina, L. (2016). Educación intercultural bilingüe hacia el 2021: una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.
- Ruiz, P., Rosales, J., & Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Talancha, J. M. (2010). Poder y solidaridad: Las formas lingüísticas de tratamiento en hablantes nomatsiguenga. Tesis de grado UNMSM.
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de psicología*. 23(1), 139-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829529005.pdf>
- Trapnell (2016) El diálogo de saberes en las áreas de personal social/ciencia y ambiente. (No publicado)
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158.
- Verbist, K., Santibáñez, F., Gabriels, D., & Soto, G. (2010). Atlas de zonas áridas de América Latina y El Caribe.
- Vigil, N (2018) Enfoque de derechos humanos lingüísticos. Documento de consultoría para la DEIB- DIGEIBIRA. (No publicado).
- Villanueva, R. (2013). Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad.
- Unicef. (2008). Estado de la Niñez en el Perú. In *Estado de la niñez en el Perú*. UNICEF; INEI.
- Urratia.V (2004). "Primera identidad cultural, después de la EIB" Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba, Bolivia.
- Willms, D. (2006). Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos. UNESCO.

ANEXOS

ANEXO: 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

MATRIZ DE CONSISTENCIA					
Titulo	Definición del problema	Objetivos	Metodología	Participantes	Técnicas instrumentos
<p>La enseñanza cultural y lingüísticamente no pertinente a los niños y niñas nomatsiguenga en la I.E. 30670</p>	<p>En la institución educativa 30670 en EIB del nivel primario, de la comunidad de San Antonio de Sonomoro actualmente laboran docentes que no manejan el nomatsiguenga y que tienen un estilo de vida ajeno al de la cultura de los niños de la</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Describir si los niños de cuarto grado de la Institución Educativa de San Antonio de Sonomoro reciben una educación lingüística y culturalmente pertinente, tomando como punto de partida sus percepciones que</p>	<p>Según el tipo de análisis con el que se recolectó y procesó la información, nuestro estudio es de tipo de cuantitativo, dado que recopilamos y analizamos datos para determinar aspectos relacionados con preguntas específicas que vamos a cuantificar estadísticamente, para</p>	<p>15 niños nomatsiguengas del cuarto grado de primaria</p> <p>1 docente de cuarto grado de primaria</p>	<p>Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Observación <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de 21 preguntas para los niños • Cuestionario de 7 preguntas al docente

	<p>comunidad. Según el Ministerio de Educación, si los niños indígenas hablan castellano, se debería trabajar nomatsiguenga como segunda lengua, pero no hemos visto que esto se haga en todo el mes en el que estuvimos en la comunidad. Skutnabb Kangas, et. al. (2008) sostiene que imponer una metodología de enseñanza de educación básica regular en niños y niñas cuya lengua y</p>	<p>serán sistematizadas por nosotros</p> <p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar cuáles son las lenguas que conocen los niños 2. Conocer las valoraciones que tienen hacia la lengua y cultura nomatsiguenga. 	<p>ello hemos preparado un cuestionario que aplicamos a todos los niños nomatsiguenga de cuarto grado de la institución.</p>		
--	--	---	--	--	--

	<p>contexto originario no sean suyos es un crimen de lesa humanidad, ya que el educador tiende a fomentar a gran magnitud la destrucción de ellos al momento de enseñar aprendizajes que impone el estado en lengua castellano. Por lo que esto ha sido denominado <i>genocidio cultural y lingüístico</i>, y los docentes serían los principales culpables ante estos actos inaceptables. De esta manera, los niños y</p>	<p>3. Conocer sus valoraciones frente a la enseñanza de la lengua y cultura nomatsiguenga en clase.</p>			
--	--	---	--	--	--

	<p>niñas de cuarto grado de la institución educativa de San Antonio de Sonomoro son sometidos a esta forma de enseñar, sin tener la oportunidad de que su lengua y su estilo de vida sean tomados en cuenta en su formación académica</p> <p>Ante esta situación nos planteamos responder esta pregunta: ¿Qué tipo de educación desde el aspecto lingüístico y cultural reciben los niños y</p>				
--	---	--	--	--	--

	niñas de “que saben castellano” de cuarto grado en la escuela 30670?				
--	--	--	--	--	--

ANEXO 2: CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

OBJETIVO:	Este instrumento me permitirá recoger datos e información real de la situación sociocultural, lingüística y académico de los estudiantes de la comunidad nativa San Antonio de Sonomoro.
INSTRUCCIONES:	
Institution educativa	I.E San Antonio de Sonomoro “30670”
Género	
<p>1. ¿Por quiénes está conformada su familia?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Papá, mamá e hijos b) Papá, mamá, hijos y abuelos c) Mamá, hijos, abuelos y otros d) Papá, hijos, abuelos y otros e) Abuelos e hijos <p>2. ¿En tu familia cada uno cumple con sus responsabilidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Siempre b) A veces c) Nunca <p>3. ¿El trato amable forma parte de tu vida cotidiana?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Siempre b) A veces c) Nunca <p>4. ¿A qué se dedica tu familia?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Solo agricultura b) Solo pesca c) Agricultura y pesca d) Ninguna <p>5.- ¿En tu comunidad viven personas de diversas zonas?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Si b) No <p>6.- ¿Has escuchado que se hablan otras lenguas en tu comunidad?</p>	

a) Sí

b) No

7.- ¿Sabes que lenguas hay dentro de tu comunidad?

a) Si

b) No

8. ¿ qué lengua sabes?

a) Castellano

b) Nomatsiguenga y castellano

9.- En tu comunidad, ¿quiénes hablan en nomatsiguenga?

a) Todos los miembros de la comunidad

b) Todas las personas mayores de la comunidad

c) Algunas personas mayores de la comunidad

d) Algunas personas mayores y pocos jóvenes

e) Solo los sabios de la comunidad

10. ¿Quiénes no están de acuerdo con el uso del nomatsiguenga en la comunidad?

a) Adultos

b) Ancianos

c) Jóvenes

d) Niños

11. ¿Quiénes promueven el uso del nomatsiguenga en la comunidad?

a) Adultos

b) Ancianos

c) Jóvenes

d) Niños

12. ¿Hablas el nomatsiguenga en tu vida cotidiana?

a) Sí

b) No

13. ¿Te comunicas mejor en nomatsiguenga que en castellano?

a) Si

b) No

14. ¿Alguna vez te han prohibido hablar en Nomatsiguenga?

- a) Si
- b) No

15. ¿Te gusta hablar en Nomatsiguenga en la escuela?

- a) Si
- b) No

16. ¿Te gusta leer y escribir en nomatsiguenga?

- a) Si
- b) No

17. ¿Crees importante hablar en castellano?

- a) Si
- b) No

18. ¿En qué lengua comprendes mejor?

- a) Nomatsiguenga
- b) Castellano
- c) Otros

19. ¿El profesor les habla en clases en nomatsiguenga?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Nunca

20. ¿El profesor les habla en clases en castellano?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Nunca

21. ¿El profesor les habla en clases de las actividades que practican en la casa?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Nunca

22. ¿El profesor(a) llega feliz para iniciar tus clases?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Nunca

ANEXO 3: CUESTIONARIO A DOCENTE

Aspecto: Valoración docente

1. ¿Qué lengua indígena tiene usted por lengua originario?

- a) Nomatsiguenga
- b) Quechua
- c) Asháninka
- d) Otros

2. ¿Usted elabora su sesión de aprendizaje anticipadamente para ir a desarrollarla a la I?E?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Nunca

3. ¿Durante sus sesiones de clases, usted utiliza la lengua materna de sus estudiantes?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Solo en el curso de comunicación en L1

4. ¿Con que frecuencia utiliza usted los recursos del contexto para aplicar o usar como materiales didácticos en una S.A?

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Nunca

5. ¿Mantienes comunicación con cada padre de familia de tus alumnos?

- a) Siempre
- b) Algunas veces

c) Nunca

6. ¿Usted interactúa y se toma el tiempo para conocer a las personas de la comunidad?

a) Si

b) No

7. ¿Usted vive dentro de la comunidad ?

a) Si

b) No