

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS ANDES
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS, CONTABLES Y
SOCIALES
Escuela Profesional de Educación



TESIS

Nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe en Apurímac, 2019

Presentado por:

WILLIE ÁLVAREZ CHÁVEZ

Para optar el título profesional de:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN – NIVEL INICIAL

Abancay - Apurímac – Perú

2021

Tesis:

Nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe en Apurímac, 2019

Línea de investigación:

Innovación, pedagogía e interculturalidad

Asesor:

Dr. Lucio a. Castro Tamayo



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS ANDES
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, CONTABLES Y SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

NIVEL DE SOPORTE FAMILIAR A LA EDUCACIÓN INICIAL BILINGÜE EN
APURÍMAC, 2019

Presentado por **WILLIE ÁLVAREZ CHÁVEZ**, para optar el Título Profesional de:
Licenciado en Educación – Nivel Inicial

Sustentado y aprobado el 07 de diciembre del 2020, ante el jurado:

Presidente : Dra. Carmen Palomino Peralta

Primer Miembro : Mag. William Soria Gutiérrez

Segundo Miembro : Lic. Yony Farfán Robles

Asesor : Dr. Lucio Alberto Castro Tamayo

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres y hermana: Tomás, Lidia y Georgina, mis guardianes eternos.

A mi compañera de vida, Virginia, por su amor y apoyo constante.

A mis hijos Dana Araceli y Fred Kerlin; con amor.

A mis hermanos y sus cónyuges: Luisa, Lorena, Haydee, Benita, Wilbert, Justino, con sus inalterables principios de siempre.

A todos mis sobrinos, con ejemplo

AGRADECIMIENTO

A Dios hacedor, por su presencia bondadosa en mi vida.

A los finos e importantes aportes de mis maestros, virtuosos e inspiradores de altos ideales y forjadores de hombres de bien.

A mi asesor Doctor Lucio Castro T. por su generoso apoyo en la realización del trabajo de investigación.

Del mismo modo el más alto agradecimiento a la Universidad Tecnológica de los Andes por el compromiso de desarrollo humano para la región y el país y brindarme la oportunidad de postularme a la licenciatura en la disciplina educativa a nombre de la Nación.

No puedo dejar de mencionar, la animación generosa de distinguidos colegas maestros que ocupan un lugar de privilegio en el difícil pero inquietante mundo de la investigación y la docencia universitaria.

Mi emotivo reconocimiento a mis estimados estudiantes del curso de metodología de investigación científica, con quienes el compartir conocimientos es el más exquisito placer de la sabiduría, son ellos mi mayor motivación académica y científica. A ellos por su incondicional y comprometido apoyo, en el levantamiento de información de campo.

Finalmente es mi deber también agradecer a todos mis alumnos universitarios, siempre inspiradores de mi motivo educativo y científico

INDICE DE CONTENIDO

PORTADA	i
POST PORTADA	ii
JURADOS.....	iv
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE DE CONTENIDO.....	vi
INDICE DE TABLAS	ix
INDICE DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRAC.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	xiii
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Realidad problemática	1
1.2. Identificación y Formulación del Problema.....	5
1.1.1. Problema general	5
1.1.2. Problemas Específicos:.....	5
1.3. Objetivos de la Investigación	6
1.3.1. Objetivo general.....	6
1.3.2. Objetivos específicos.....	6
1.4. Justificación e importancia de la investigación	7

1.5.	Delimitación de la investigación	8
1.6.	Limitaciones de la investigación.....	8
CAPÍTULO II		10
MARCO TEÓRICO.....		10
2.1.	Antecedentes de la investigación	10
2.2.	Bases teóricas.....	12
2.2.1.	La interculturalidad y la educación	12
2.2.2.	Interés de los padres de familia por la EIB	19
2.3.	Hipótesis de investigación.....	23
2.3.1.	Hipótesis general.....	23
2.3.2.	Hipótesis específicas	23
2.4.	Diseño de variable.....	25
2.5.	Marco conceptual	30
CAPÍTULO III		33
METODOLOGÍA.....		33
3.1.	Tipo, nivel y diseño de investigación.....	33
3.1.1.	Tipo de investigación.....	33
3.1.2.	Nivel de investigación:	33
3.1.3.	Diseño de la investigación.....	33
3.2.	Población y Muestra de la investigación.....	34
3.2.1.	Población.....	34
3.2.2.	Tamaño de muestra.	34
3.2.3.	Tipo de muestreo	35
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
3.4.	Técnica de procesamiento y análisis de datos	36
CAPÍTULO IV.....		37

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ESTUDIO.....	37
4.1. Soporte familiar a la Educación Inicial Bilingüe Quechua - Castellano en aldeas de influencia plan EIB de Andahuaylas.	37
4.2. Interesa de los padres de familia cuyos hijos de predominio lengua materna quechua Chanka con frágil uso de castellano concurren a escuelas de influencia plan EIB para el fortalecimiento lingüístico del quechua.	39
4.3. Interesa de los padres de familia cuyos hijos bilingües quechua Chanka - Castellano de lengua materna quechua, concurren a escuelas de influencia plan EIB para el fortalecimiento lingüístico del quechua.....	40
4.4. Interesa de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano y dominio básico de lengua quechua Chanka concurren a escuelas de influencia plan EIB para la revitalización lingüística del quechua.....	41
4.5. Interesa de los padres de familia cuyos hijos de lengua materna castellano y predominante y dominio incipiente de la lengua quechua concurren a escuelas de influencia plan EIB para la revitalización lingüística del quechua.....	43
4.6. Docimasia de independencia de variables (Dimensiones) aplicando la prueba CHI Cuadrado: χ^2	44
4.7. Discusión	47
CAPITULO V	52
ALCANCES Y REFERENCIAS	52
5.1. Conclusiones.....	52
5.2. Recomendaciones.....	54
5.3. Referencias	55

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Delimitación de población de estudio	34
Tabla 2: Estadístico del valor Moda	38
Tabla 3: Resumen de procesamiento de casos	44
Tabla 4: Contingencia o cruzada.....	44
Tabla 5: Prueba Chi-Cuadrado.....	45
Tabla 6: Medidas simétricas.....	45
Tabla 7: contingencia o cruzada.....	46
Tabla 8: Pruebas Chi-Cuadrado.....	46
Tabla 9: Medidas simétricas.....	46

INDICE DE FIGURAS

Gráfico 1: Frecuencia del nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe	38
Gráfico 2: Nivel de soporte familiar al fortalecimiento del idioma materno quechua en niños de inicial, de predominante lengua quechua.....	40
Gráfico 3: Nivel de soporte familiar al fortalecimiento de la lengua maternal quechua en niños de inicial, bilingües	41
Gráfico 4: Nivel de soporte familiar a la revitalización de la lengua quechua en niños de inicial, bilingües de lengua materno castellana	42
Gráfico 5: Nivel de soporte familiar a la revitalización de la lengua quechua en niños de inicial bilingües de lengua materno castellana y predominante	44

RESUMEN

Esta investigación se desarrolla bajo el objetivo general de Analizar el nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe quechua castellano en aldeas de influencia plan EIB de Andahuaylas.

El método empleado en la presente investigación es básica sustantiva, adopta el diseño transeccional descriptivo. La muestra de estudio se ha delimitado considerando los factores de orden lingüístico cultural y accesibilidad, consecuentemente se ha determinado catorce zonas educativas focalizada como zona de influencia plan EIB en el distrito de Kishuara Andahuaylas, con una muestra probabilística de 120 padres jefes de familia sobre quienes se ha diligenciado las entrevistas.

Entre las conclusiones a que se arribó principalmente es que debido a la presencia importante del castellano en las actividades formales y públicos que atañen al desarrollo económico – cultural y la utilidad del quechua reducido a espacios relacionados al mundo campestre y doméstico, los padres de familia muestran un bajo interés por el quechua como idioma que merezca el fortalecimiento lingüístico para con sus hijos, Pero si es importante su revitalización como acto de preservación patrimonial.

Palabras claves: Soporte Familiar a la Educación Bilingüe, Educación Inicial Quechua Castellano en Aldeas de Influencia Plan EIB

ABSTRAC

This research is developed under the general objective of analyzing the level of family support for bilingual Quechua Spanish initial education in villages influenced by the EIB plan in Andahuaylas.

The method used in the present investigation is substantive basic; it adopts the descriptive transactional design. The study sample has been delimited considering the factors of cultural linguistic order and accessibility consequently fourteen educational zones have been determined focused as the zone of influence of the EIB plan in the district of Kishuara Andahuaylas, with a probabilistic sample of 120 parents who are heads of families on whom interviews have been completed.

Among the main conclusions reached is that due to the significant presence of Spanish in formal and public activities that concern economic and cultural development and the usefulness of Quechua reduced to spaces related to the country and domestic world, parents show a low interest in Quechua as a language that deserves linguistic strengthening for their children, but its revitalization is important as an act of heritage preservation.

Keywords: Family Support for Bilingual Education, Initial Education Quechua Spanish in Villages of Influence Plan EIB.

INTRODUCCIÓN

En los años finales del milenio pasado y los primeros tres quinquenios del presente siglo, se dio una intensa reflexión desde distintas perspectivas académicas, científicas y sociales sobre la importancia de construir una sociedad justa, equitativa y de convivencia pacífica entre seres humanos en un mundo de diversidad cultural y lingüística.

El mundo entero ha vivido por muchos siglos en una sañuda desigualdad y arbitrariedad de hechos que denigraron los principios de una vida justa de la humanidad entera, que generó toda acción negativa que hizo que los seres humanos cada vez se distanciaran entre sí y acumulen una carga histórica de odios, discriminaciones, desconfianzas, hasta actos de perturbación e inhumanidad.

Somos una sociedad absolutamente multicultural y multilingüe, todas con aspiraciones expansionistas, avasalladoras y de subsistencia, que coadyuvaron a la hegemonización social según sus potencialidades bélicas, económicas o culturales, cuyo resultados han sido la supremacía de unas sobre otras y la sumisión o hasta desaparición de muchas otras culturas y/o lenguas.

El Perú al igual que América en general, de norte a sur, no ha sido ajeno a este proceso social. Quizás aún con mayor primacía sobre todo en la región del Perú

que sufrió un desencuentro de mundos diferentes cuya experiencia fue sin duda traumática y patológica. Que terminó aniquilando culturas y lenguas que en su momento tenían una presencia significativa dejando en la más paupérrima condición cultural.

Así es como el Perú se convirtió en un país mono cultural y monolingüe bajo el modelo de afirmación hegemónica cultural asimilacionista, segregacionista y hasta racial. Modelos estos que se convirtieron en una pesada carga histórica que fueron obstáculo para que el Estado despegase hacia un verdadero desarrollo social moderno como una nación con identidad propia que a la luz de los tiempos actuales sigue en su búsqueda, pero sin visión clara ni decidida.

Desde hace algunas décadas atrás en el Perú se han dado muchas iniciativas de carácter normativo que intentan implementar políticas de interculturalidad pero que su realización ha incurrido solo en el ámbito educativo que ya lleva sobre sí, un adeudo de la calidad educativa.

El propósito de la educación intercultural bilingüe en el Perú, aún no responde a una política nacional verdaderamente para los intereses de desarrollo del país. Sino solo una suerte de mercantilismo turístico de carácter exótico o condiciones para captar dadas económicas del que muchos organismos que promueven se hacen beneficiarios a costa de culturas que luchan por pertenecer a una sociedad que sea inclusiva y justa.

Razones estas las que me motiva a presentar con objetividad el problema de la educación bilingüe en Apurímac a partir del estudio realizado en el área de influencia Plan EIB Huancarama Andahuaylas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

En general los ciudadanos peruanos sienten orgullo por el pasado cultural inca y preinca, legado arqueológico e histórico expresado en distintos lugares del país como Machupicchu, Sacsayhuaman, Choquequirau, y muchos otros o la inmensa variedad de lugares naturales que son maravillas, que hacen empinar el sentimiento de ser peruano, por tantos lugares de admiración que permanecen al asombro de visitantes.

El Perú es potencialmente de riqueza natural extraordinaria de variedad natural y biodiverso, un destino ideal para la inversión turística, extractiva de materia prima o cuanta idea usufructo sea posible.

Sin duda Perú es un país de diversidad cultural y étnica, pero percibida como problema para la construcción de una nación y el ansiado desarrollo. Sucumbido en un modelo mono-cultural y monolingüe castellano asimilacionista, de falsa nación, de complejo racial, discriminación cultural, exclusión social política y económica.

Descubrir la diversidad como riqueza y como oportunidad, que muy exitosamente la gastronomía ha demostrado, pero que todavía es esquivo a nivel cultural, educativo es un verdadero reto.

Como dice Merma (2015) “esta dificultad de reconocimiento y aceptación como diferentes, pero iguales en dignidad y en derechos, ha generado múltiples esfuerzos. El sistema educativo peruano durante su historia republicana, ha tratado de cumplir con impulsar políticas educativas orientadas a homogeneizar y castellanizar a todos los estudiantes del país, sin reconocer la enorme variedad de pueblo, culturas y lenguas que encierra el extenso y diverso territorio nacional”.

Los resultados educativos alcanzado por los niños del Perú, se deben en primer instante a la falta de cobertura presente por muchas décadas hasta finales del año 2000 con mayor incidencia en poblaciones rural andinas y en otro aspecto del fracaso educativo es el modelos curricular y pedagógico, que no han respondido a la diversa condición geodemográfica del país con propuestas solubles.

La inequidad y la injusticia hacia sectores poblacionales más vulnerables, coadyuvan a un resentimiento social ante la clase política desinteresada de sus comunidades sobre todo de raíces andinas y amazónicas. Ello genera migración poblacional desbordante hacia las ciudades capitales sobre todo Lima, en tanto esta última es el espacio perfecto para emerger del atraso, la marginación, la exclusión y de la dominación. “Convertido de esta manera las culturas y lenguas originarias en sinónimo de aplazado, pobre y cuanto adjetivo sea posible para

menos preciar al ciudadano no criollo, por tanto solo será para uso y practica en ámbitos familiares y sociales de forma reservada solo ya para los adultos, que los niños y adolescentes evitaran en favor del progreso en la sociedad mono-cultural y monolingüe”.

“El Ministerio de Educación, como parte de los compromisos adquiridos internacionalmente por el Perú, impulsa con cierto apresuramiento una política de educación intercultural bilingüe en zonas focalizadas bilingües. Es decir el MINEDU a través del DIGEIBIRA ha establecido como prioridades la atención a las zonas rurales del país y a los estudiantes con una cultura y lengua originaria, a fin de desarrollar de manera sistemática la política de educación intercultural bilingüe” (Alvarez ch., 2019)

La Ley general de educación al igual que los lineamientos de la política de educación intercultural bilingüe señala que “la interculturalidad es un principio rector del sistema educativo y por tanto se debe promover no solo en poblaciones focalizadas, sino en todo su ámbito según predominio cultural y lingüística” (Ministerio de educación, 2003).

Hace algunos años afirmaban Trapnell & Neyra (2004) “que la EIB en el Perú aún es sumamente frágil, dispersa y discontinua a hoy esto no ha cambiado sustancialmente, a pesar de su política de educación intercultural bilingüe que fue promulgada ya hace cuatro décadas”. Alegamos que en últimas décadas hubo avances en su normatividad, planes y organización, muchos por iniciativas no estatales como también de algunos sectores del Estado, pero aún es un niño

naciente con múltiples problemas patológicos que requiere atención integral y de todos los peruanos.

En Apurímac aun siendo región extensamente de diversidad cultural y lingüística no se han realizado serios esfuerzos para encaminar una política educativa bilingüe mucho menos intercultural, sin embargo se promueven intensiones e incluso de carácter obligatorio a que se promuevan programas de educación bilingüe para fortalecer y revitalizar, aun cuando estos programas ni siquiera responden a verdaderos diagnósticos contextualizados. Es decir desde el gobierno regional se han ensayado planes al 2021, en cuyo contenido se referencia experiencias recogidas en otro contexto como el Cusco, mostrando de esta manera la poca seriedad que representa para los gobernantes de turno.

Las escuelas de contexto rural de influencia plan EIB están en proceso de despoblamiento por migración de los niños hacia escuelas urbanas que buscan evitar una educación con acento bilingüe mal diseñada, modelo al que los padres de familia no están en condiciones de aceptar y/o contribuir mientras no tengan la certeza de posibilidades futuras para con sus hijos.

1.2. Identificación y Formulación del Problema

1.1.1. Problema general

¿Cuál es el nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe quechua castellano en aldeas de influencia plan EIB de Andahuaylas el 2019?

1.1.2. Problemas Específicos:

1. ¿Cuál es el grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos de predominio lengua materna quechua con frágil uso de castellano concurren a escuelas de influencia plan EIB para el **fortalecimiento** lingüístico del quechua?
2. ¿Cuál es el grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos bilingües, quechua –castellanos con lengua materna quechua concurren a escuelas de influencia plan EIB para el **fortalecimiento** lingüístico del quechua?
3. ¿Cuál es el grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano y de dominio básico del quechua concurren a escuelas de inicial de influencia plan EIB para la **revitalización** de su lengua quechua básica como segunda lengua?
4. ¿Cuál es el grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano y predominante y de dominio incipiente del

quechua concurren a escuelas de inicial de influencia plan EIB para la **revitalización** del quechua como segunda lengua?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar el nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe quechua castellano en aldeas de influencia plan EIB de Andahuaylas, el 2019.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Determinar el grado de interés de los padres de familia cuyos hijos de predominio lengua materna quechua con frágil uso de castellano concurren a escuelas de influencia plan EIB para el **fortalecimiento** lingüístico del quechua.
2. Determinar el grado de interés de los padres de familia cuyos hijos bilingües quechua-castellano, con lengua materna quechua concurren a escuelas de influencia plan EIB para el **fortalecimiento** lingüístico del quechua.
3. Determinar el grado de interés de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano concurren a escuelas de educación inicial de influencia plan EIB para la **revitalización de** su lengua quechua básica

4. Determinar el grado de interés de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano y predominante concurren a escuelas de educación inicial de influencia plan EIB para la **revitalización** de su lengua quechua incipiente.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

La Educación Intercultural Bilingüe no es una concepción romántica de la diversidad. Es un derecho constitucional que responde a la sociedad plural en la que vivimos y a una reivindicación que los pueblos indígenas merecen. Los niños y niñas y adolescentes castellano hablantes, el millón de niños y niñas que hablan quechua, aimara, awajún, capanahua, cashinahua, harakmbut, kukama-kukamiria, maijuna, secoya, yine, u otra de las 47 lenguas indígenas del Perú, tienen el derecho de que el Estado asegure y promueva su desarrollo integral sobre la base del respeto a su identidad cultural (Vega, 2016).

Se trata en buena cuenta, de fortalecer el carácter plural de la sociedad, compromiso serio y permanente con la Educación Bilingüe para derribar los muros de la desigualdad, el desconocimiento, la discriminación y sobre todo la exclusión social, política y económica.

La investigación aspira demostrar el nivel de soporte familiar alcanzado en la ejecución de la EIB por el Ministerio de Educación y los gobiernos locales de Apurímac, en el marco de la política educativa del Estado, e identificar los

obstáculos que frenan su avance. La percepción de los mismos actores que viven la realidad en su rostro más crudo es importante en tanto ayuda a describir la verdadera acción del Estado en la atención de la Educación Intercultural Bilingüe.

El estudio tiene por finalidad contribuir primero conocer las dificultades que merman su avance. Reflexiones que servirán para mejorar y reorientar los retos que implica el desarrollo de una EB hacia una cultural de diversidad, pero con fortaleza de identidad nacional exitosa, justa e inclusivo, pero a la vez, sin retrocesos a la modernidad ni generación de ojerizas a la cultura y lengua mayoritaria.

1.5. Delimitación de la investigación

Delimitación Espacial.- La investigación se contextualiza en la Región Apurímac, provincia Andahuaylas distrito de Huancarama, región andina que cuenta con el mayor número de población de habla quechua variante Chanka. Se ha tomado como espacios referenciales para la muestra las jurisdicciones en las que se han focalizado como Escuelas de influencia plan EIIB según referencia de RNIE de EIB del MINEDU.

Espacio temporal.- circunscripción de la investigación año 2019, medición instrumental de los indicadores entre el segundo y tercer trimestre del año.

1.6. Limitaciones de la investigación

- Actualización de registro de instituciones educativas de nivel inicial consideradas EIB.

- Financiamiento, propios del investigador.
- Espacio de las instituciones educativas en lugares muy distantes que consideró días de viajes de visita para la aplicación de los instrumentos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Merece tomar, consideración oportuna referenciar el texto “Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua” investigación realizado por (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008), documento este, en el que los autores describen la funcionalidad de los idiomas quechua y castellano en su dimensión oral y escrita, de su valoración, expectativa y uso en la comunidad. Así como el poder que subyace en las relaciones sociales y comunicativas.

Investigación realizado por (Hutchison, 2011) publicado en SIT Digital Collections “La Educación Intercultural Bilingüe en el Cusco: Un Análisis Crítico del Discurso de algunos sectores involucrados con su implementación”. “la EIB tendría mayor posibilidad de realizar un cambio social en el Perú si tiene el apoyo de los sectores involucrados con su implementación” (Hutchison, 2011).

Por (Valdiviezo & Valdiviezo Arista, 2008) Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta, investigación

desarrollada y publicada en la Revista Iberoamericana de Educación. En este estudio los autores revelan las nociones culturales y lingüísticas que atraviesan a la sociedad peruana que en algunos casos reflejan ideologías enraizadas en una tradición colonial aún presentes. Pero que desde la EBI es posible poder emerger hacia un estado democrático multicultural.

(Muñoz S., 1998) “en su estudio Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos bajo el patrocinio de la Universidad Complutense de Madrid Propuso el análisis histórico sobre los enfoques y modelos de desarrollo cultural y lingüístico, analizados en sus diferentes contextos socioculturales y de tiempo”.

La Defensoría del Pueblo “En su informe 174 titulada Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas, examina los avances en la política de la EIB y los retos por lograr una sociedad peruana con igualdad de derechos, oportunidades y de respeto a la diversidad cultural y lingüística” (Defensoría del Pueblo: Informe 174, 2016).

La propuesta académica de (Zuñiga Castillo & Ansión Mallet, 1997) “Interculturalidad y educación en el Perú, Publicado en Foro Educativo Lima en el que alcanza un análisis de definición de interculturalidad desde un enfoque lingüístico, normativo”.

Otro antecedente no menos importante para la guía metodológica de la presente investigación es el artículo compilado “Progreso y parálisis en la Educación Bilingüe Intercultural: un problema especial con los estándares del texto publicado por el por

una educación de calidad para el Perú, en el que se esgrime la realidad de los avances y retrocesos de la política educativa intercultural en el Perú, que requiere mayor compromiso de sus actores no solo políticos sino de todos los peruanos” (Banco Mundial, 2007).

Importante subrayar los esfuerzos de carácter experimental que se tiene de los proyectos de educación Bilingüe Intercultural en el Perú, que son sin duda acciones que nos muestran antecedencia a todo trabajo que intenta coadyuvar a este proceso de la interculturalidad. Algunos importantes a mencionar son: “Proyecto en Educación Intercultural Bilingüe en Andahuaylas Chincheros (PEBIACH) implementado entre los años 1990 y 2002, desarrollado por Fundación Anton Spinoy. Programa nacional de capacitación de docentes EBI (PLANCAD-EBI) implementado por el MINEDU y agencias ejecutantes bajo contrato; entre 1996 y 2004” (Crouch, 2006).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La interculturalidad y la educación

El Perú “es un país cuyo espacio geográfico estuvo siempre marcado por la confluencia cultural, desde las épocas pre-incas. Su desarrollo social político económico siempre se sustentó en la conquista y expansión territorial convirtiéndose en una cultura hegemónica inca, pero de trascendencia histórica muy corta, que sucumbió y con ello muchas otras pequeñas culturas ante otra cultura ajena al continente. Mudándose en una sociedad altamente transgredida sin

opción a convertirse en nación, más por el contrario un territorio con poblaciones de culturas diversas extranjeras y autóctonas bajo la hegemonía cultural europea española, que generó fuerte discriminación y exclusión de los espacios políticos y sociales nacionales por muchos siglos, cuyas estructuras de discriminación y desigualdades de poder continúan existiendo en el Perú” (Alvarez ch., 2019).

“En este marco histórico han surgido intentos de invención de una identidad nacional peruana, sobre todo después del acontecimiento de 1821, que sin duda plantearon reflexiones desde diferentes posiciones “el deseo de rechazar a lo hispano, pero sin reemplazar la identidad hispana, con una valoración de lo indígena que todavía era considerada como una humanidad degenerada del cual una nación moderna debía deshacerse” (Molinie, 2004, p. 3) en traducción de (Hutchison, 2011, pág. 11) en (Alvarez ch., 2019).

“Luego, ante la obvia situación de que la población indígena era imposible de ignorar dado que la gran parte de la población era indígena nace la idea de reconocer e incluirla de alguna manera en la creación de la identidad nacional” (Alvarez ch., 2019). Como dice Molinie (2004) citado por (Hutchison, 2011) en este encargo se manifestó en la creación de una nostalgia del imperio incaico donde toda la nación incluso la población criolla, podía identificarse con la tristeza que tenía la población indígena por su imperio vencido” (p. 12). Al igual que García (2004) en (Hutchison, 2011) “gran parte de esta nostalgia se manifestó en la clase alta peruana como visiones románticas de campesinos indígenas en la literatura, poesía, o pintura” (12).

“Lo paradójico de esta manifestación reivindicativa es que mientras que la población en términos del concepto *indígena* asociado con los logros del pasado glorioso del imperio incaico era glorificada en una forma artificial y nostálgica, simultáneamente era utilizado en su acepción del término *indio* como parte de la discriminación social y política contra los descendientes de la misma sociedad del antiguo Perú” (Alvarez ch., 2019).

“De hecho, la valoración de la civilización inca acompañado del anti hispanismo y el factor discriminatorio y excluyente contra los descendientes ha inspirado la reforma nacional de los años sesenta” (Alvarez ch., 2019), dado que anterior a ello como dice (Degregori, 1991) “se asociaba muy fuerte entre ser indígena y ser pobre e ignorante” (P. 13-26). De hecho como dicen Freeland (2003) & Hornberger (2000) en (Hutchison, 2011) “se planteaba la educación como una política de civilización a indígenas que permitiera absorberla en la sociedad dominante monocultural y monolingüe a través de políticas de asimilación en las escuelas con la cual hacer una nación peruana unida y moderna” (p.13-14).

“A mediados del último siglo del milenio pasado, se dio algunos avances en las políticas educativas por parte del Estado peruano, que ha demostrado cierto nivel de compromiso por mejorar la vida de la población indígena y la revaloración de sus lenguas y culturas” (Alvarez ch., 2019), “una de esas iniciativas fue la *Educación Bilingüe* cuyo propósito era reconocer y revalorar las lenguas indígenas en decadencia por la baja autoestima de sus hablantes a causa de la discriminación de tantos siglos contra la población indígena peruana” (Hutchison, 2011, págs. 12-14).

Pero a la vez Freeland (2003) & Pozzi-Escot (1991) en (Hutchison, 2011) precisan que la “Educación Bilingüe no era un avance verdadero porque las metas subyacentes de los programas eran realizar una transición de la lengua indígena a español y asimilar a la población indígena en la sociedad dominante” (p. 17).

Posteriormente se dieron iniciativas de política inclusiva de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Según Pozzi-Escot (1991) en (Hutchison, 2011) “La añadidura del término intercultural se produjo en 1980 en una reunión indigenista internacional, el comienzo de un cambio ideológico dentro del campo de la Educación Bilingüe y contribuyó a la creación de un programa educativo que daba valor a las culturas indígenas tanto como a las lenguas indígenas” (p.17).

“De esta manera se abriría la posibilidad de terminar en el Perú con la exclusión social, política, económica y la discriminación racial sobre todo indígena, que a la luz de los hechos la EIB se ha convertido en un movimiento político y controvertido que busca un auténtico cambio social dirigido a reducir la desigualdad entre las culturas indígenas y la sociedad hegemónica” (Alvarez ch., 2019).

“En tiempos actuales como dice la EIB tiene el potencial para avanzar con este proceso social y político de asegurar que el diálogo intercultural y la revaloración de las lenguas y culturas indígenas sean realizadas para lograr el ansiado cambio social en el Perú” (Alvarez ch., 2019)

Los enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, que han sido medios de imposición cultural, merecen sin duda mostrarse como referencia para identificar hacia qué modelo es que está orientada la Interculturalidad Bilingüe y la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú de hoy.

El enfoque de **afirmación hegemónica** según (Muñoz S., 1998)

“Pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea imponiendo la cultura del grupo dominante, se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y *balcanización*¹” (p.4).

Los modelos de diversidad étnica y cultural dentro del enfoque de afirmación hegemónica se sitúan según (Muñoz S., 1998) en:

“**Asimilacionista** (las minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso), **segregacionista** (el apartheid) y **compensatorio** (programas compensatorios para grupos minoritarios a los que se considera minorías étnicas de contextos familiares y socioculturales con déficit sociocultural que requieren asimilarse al grupo mayoritario)”.

¹ **Balcanización**: Por extensión, el término "balcanización" se ha usado para describir los procesos de división de ciertas culturas en identidades separadas, tales como los ocurridos a finales del siglo XX, muchos con orígenes en movimientos nacionalistas.

Según (Muñoz S., 1998) en enfoque de **integración cultural o integracionista** encierra:

“Un modelo de las **relaciones humanas** y de **educación no racista**, este modelo integracionista se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de estas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de una cultura receptora” (p.6).

Asimismo (Muñoz S., 1998) considera el enfoque de **reconocimiento de la pluralidad de culturas** que encierra varios modelos:

“**El de currículo multicultural.**- se parte de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna, que para mejorar su éxito escolar se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial)”.

“El modelo de orientación multicultural.- se trata del desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural”.

“El modelo de pluralismo cultural, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas su preservación y desarrollo”.

“El modelo de competencias multiculturales; genera una autentica competencia multicultural, prepara a los mayoritarios y minoritarios para poder comprender, adaptarse y funcionar tanto en la cultura mayoritaria y minoritaria” (p.8).

Por último según (Muñoz S., 1998) “existe el enfoque **intercultural basada en la simetría cultural,** aquí confluyen modelos de **interculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalismo** que denotan la yuxtaposición de culturas, así el término multicultural es anglosajona y el intercultural europea del que se adoptó en Latinoamérica”.

Dentro de este enfoque de simetría cultural se plantean:

“El modelo de educación intercultural antirracista o socio-crítica, que parte de la premisa que las sociedades sí que son racistas y los sistemas educativos son elementos reproductores de esta ideología, por lo tanto la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología. Esta posición tiene su contra parte en los defensores de la educación No-racista o Neoliberal que parte de la premisa de que la sociedad no es racista en sí, es una lucha de tipo

político, ideológico y económico del que las escuelas deben estar eximidas” (Muñoz S., 1998).

“El modelo de educación intercultural, donde la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como la adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial, la ve como un triunfo y no como rémora” (Muñoz S., 1998).

2.2.2. Interés de los padres de familia por la EIB

“La diversidad demográfica que presenta el país en la actualidad no se diferencia de manera sustancial de aquella de los inicios de la república, lo cual nos permite visualizar el contexto histórico-social dentro del cual se elaboraron las políticas públicas gubernamentales. Desde la fundación del Estado peruano en 1821, luego de la guerra de la independencia contra el poder colonial español y la redacción de la primera constitución de 1823 hasta los momentos actuales, la política característica del Estado Peruano ha sido de homogenización cultural y de formación de una nación bajo la identidad criolla o hispano católica”... “Bajo ideas inspiradas en modelos de nación unificada y homogénea, las políticas del estado independiente se sustentaron en un conocimiento parcial y limitado de la población en general y de sus necesidades” (Valdiviezo & Valdiviezo Arista, 2008, pág. 2)

“Tradicionalmente la sociedad peruana ha definido al indígena y su lengua como un obstáculo para la unificación de la nación, y para alcanzar el desarrollo” (Valdiviezo & Valdiviezo Arista, 2008, pág. 8).

Es preciso referir los hallazgos de Santistevan, Vasquez, Moya y Cáceres, quienes afirman que “La presencia dominante de esta nueva globalización impulsa a realizar estudios que muestren la situación social de las lenguas originarias, en el marco de una creciente homogeneización cultural. A pesar de algunas voces optimistas que creen en la supervivencia étnica, se mantiene latente la gran duda acerca de la posibilidad de que las sociedades nativas conserven sus idiomas distintivos, al menos en un estado en el que el discurso de bienestar y desarrollo” (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008).

Qué duda cabe, que los idiomas llamadas originarias como el quechua, se encuentran en franco proceso de minimización frente a la avasalladora proceso de modernización cultural tecnológica que impone condiciones irrenunciables a las generaciones actuales para poder adaptarse a su ritmo acelerado donde no hay espacio para melancolías culturales, más aun cuando esta no le asegura condiciones.

Las generaciones de hoy son producto de un largo proceso de esfuerzo de cobertura educativa que con errores y aciertos ha logrado desvendar del oscuro túnel de la ignorancia y la pobreza que por largo tiempo sometió en los

alejados rincones del territorio en cuya condición era posible mantener la lengua quechua intacta a los cambios que hoy es imposible negar.

Ya casi no existe ciudadano peruano menor de 10 años que solo hable quechua, todos son bilingües en niveles distintos que usan el quechua como segunda lengua y alguno pocos el castellano como segunda lengua.

“Los monolingües quechuas de las comunidades son por lo general personas adultas, pues la mayoría de padres optó por enseñar castellano a sus hijos. Hoy, ellos y ellas son personas discriminadas y desatendidas por la sociedad” (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008).

“Las familias quechua hablantes suelen enseñar castellano a sus menores hijos. Se dirigen a los niños en castellano —por supuesto, en su castellano como segunda lengua—, y entre mayores hablan en quechua, de modo que el niño va aprendiendo ambas lenguas desde la cuna” (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008).

“Los bilingües tardíos, aquellos que aprendieron el castellano después de los 6 años de edad, por lo general en la escuela, conforman un grupo discriminado por los monolingües castellanos. Caracteriza a este grupo de hablantes su muy marcada interferencia del quechua en el castellano” (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008).

“Hay también bilingües que tienen el castellano como lengua materna y

que por lo tanto no se ven expuestos a ningún problema, dado el prestigio de este último idioma. Pueden hablar el quechua con dificultad e interferencias (es posible que omitan las oclusivas glotales /q'/ /qh/ /t'/ /p'/, por ejemplo), y nadie los critica por eso, al punto que se les atribuye incluso cierto prestigio” (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008).

“La escuela representa en el imaginario de las comunidades campesinas el puente entre la cultura tradicional (subalternizada) y la posibilidad de alcanzar mejores condiciones de vida en el ámbito de la modernidad ... ciertos sectores de la comunidad (sobre todo los más jóvenes) que esperan mejorar sus condiciones de vida a partir de su inserción en el mundo urbano (hecho que muchas veces implica el desarraigo cultural y lingüístico)” (Santisteban, Vasquez, Moya, & Cáceres, 2008).

Bajo este contexto adverso plantear programas de fortalecimiento y/o revitalización son disparos al aire más cuando no se tiene una clara visión de los objetivos de interés, que finalmente es solo plato servido para los que desde su optimismo de provecho interés promueven la recuperación del idioma mediante estrategias folclóricas que lejos de coadyuvar restan su revaloración.

“Sin duda los esfuerzos realizados por el Ministerios de Educación son loables, por ejemplo la creación de la Comisión Nacional de educación Intercultural Bilingüe (CONEIB) creada como un órgano de participación y concertación entre el MINEDU y las organizaciones indígenas andinas amazónicas y las organizaciones

afroperuanas, con el objetivo de contribuir en la implementación de las políticas de educación intercultural y EIB” (Ministerio de Educación del Perú, 2012).

La Mesa técnica; “espacio de análisis, discusión y búsqueda de consensos técnicos y políticos sobre la EIB en sus distintas formas de atención, así como sobre la interculturalidad para todos, con distintos actores e instituciones públicas privadas” (Burga C., 2016, pág. 20).

Tinkuy; “Encuentro de estudiantes de pueblos indígenas, afroperuanos, y diferentes escuelas se zona urbana para escuchar sus voces sobre la educación que quieren y para que intercambien sus saberes desde una perspectiva intercultural” (Burga C., 2016, pág. 20).

2.3. Hipótesis de investigación

2.3.1. Hipótesis general

El nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe quechua-castellano en aldeas de influencia plan EIB de Andahuaylas es de bajo interés, en tanto se percibe que el idioma quechua ya sea como materna o segunda lengua no tiene utilidad práctica fuera del contexto familiar.

2.3.2. Hipótesis específicas

1. El grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos de predominio lengua materna quechua con frágil uso de castellano concurren a escuelas de influencia plan EIB para el **fortalecimiento** lingüístico del quechua es desaprobatoria, en cuanto consideran que sus hijos tendrán mejores logros escolares si su idioma de enseñanza es el castellano, aun siendo el quechua su primera lengua.

2. El grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos bilingües quechua-castellano de lengua materna quechua concurren a escuelas de influencia plan EIB para el **fortalecimiento** lingüístico es desaprobatoria en cuanto consideran que sus hijos tendrán mejores logros escolares si el idioma de enseñanza es el castellano, aun siendo el quechua su primera lengua.

3. El grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano y dominio básico de lengua quechua concurren a escuelas de influencia plan EIB para la **revitalización** lingüística es aprobatoria, si consideran que es necesario conservar vigente el idioma quechua como materia de identidad cultural.

4. El grado de interesa de los padres de familia cuyos hijos de lengua materna castellano y predominante y dominio incipiente de la lengua quechua que concurren a escuelas de influencia plan EIB para la **revitalización lingüística** es aprobatorio, si consideran que es necesario conservar vigente el idioma quechua como materia de identidad cultural.

2.4. Diseño de variable

Variable: Soporte familiar a la educación bilingüe.

Dimensiones e Indicadores:

Fortalecimiento lingüístico quechua para quechua predominante con frágil castellano.

- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, mantengan su comunicación social comunitaria prioritariamente en quechua.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, reciban las enseñanzas en quechua en la escuela como proceso de fortalecimiento.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, con el programa de fortalecimiento afiancen su identidad cultural.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, no requieran del castellano para acudir a las instancias tutelares del Estado.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, estén siendo fortalecidos correctamente.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, promueva en ellos el Estado, mayor predominio del quechua y uno mínimo del castellano

Fortalecimiento lingüístico quechua para bilingües quechua castellano:

- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, pero que también se comunica en castellano, mantengan su predominio lingüístico quechua.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, pero que también se comunica en castellano reciban las enseñanzas en quechua en la escuela.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, pero que también se comunica en castellano, fortalezcan su lengua quechua más que el castellano.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, pero que también se comunica en castellano, consideran innecesario el castellano para acudir a las instancias del Estado.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, pero que también se comunica en castellano, deben obligadamente formar parte del fortalecimiento quechua.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el quechua, pero que también se comunican en castellano, promueva en ellos el Estado mayor predominio del quechua y el castellano como segunda lengua.

Revitalización lingüística quechua para castellano predominante con básico dominio quechua.

- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y también se comunican de forma básica en lengua quechua, revitalicen sus interrelaciones sociales en quechua
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y también se comunican de forma básica en quechua, revitalicen su aprendizaje del quechua en la escuela como segunda lengua
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y también se comunican de forma básica en quechua, requieran de la revitalización del quechua para entender mejor la diversidad cultural.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, pero que también se comunican en forma básica en quechua, no requieran de la revitalización para poder concurrir ante las instancias del Estado.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y también se comunican de forma básica en quechua, prescindan de la revitalización del quechua y sea fortalecido su lengua castellana.

- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y también se comunican de forma básica en quechua, promueva en ellos el Estado, mayor predominio del castellano y el quechua como segunda lengua.

Revitalización lingüística quechua para castellano predominante con frágil dominio quechua.

- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y su dominio de lengua quechua es incipiente, se revitalice su lengua quechua para comunicarse en ella.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y su dominio de lengua quechua es incipiente, revitalicen su aprendizaje del quechua en la escuela como segunda lengua
- Aceptas que¹ tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y su dominio de lengua quechua es incipiente, requieran revitalizar su quechua para propósitos de conservación de la identidad.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y su dominio de lengua quechua es incipiente, tengan necesidad del quechua complementariamente para propósitos otros que no sea la identidad.

- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y su dominio de lengua quechua es incipiente, sean revitalizados voluntariamente sin carácter de obligatoriedad.
- Aceptas que tus hijos cuya lengua materna es el castellano, y su dominio de lengua quechua es incipiente, promueva en ellos el Estado mayor dominio del quechua como segunda lengua.

2.5. Marco conceptual

Educación.

“Conceptuamos el término educación eludiendo el enfoque filosófico, me apoyo en una concepción de carácter funcional y formal del término educación como formal y escolar, proceso de socialización de los individuos, de asimilación y aprendizaje de saberes que implica una concienciación cultural y conductual” (Pérez P., 2008).

Intercultural.

“Para el propósito del presente estudio el concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos” (Perez P. & Gardey, 2012).

Pérez & Gardey (2012) “resaltan que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad; aunque es inevitable el desarrollo de conflictos, éstos se resuelven a través del respeto, el diálogo y la concertación” (Perez P. & Gardey, 2012).

Bilingüe.

“Bilingüe se refiere a algo o alguien que domina dos idiomas. La palabra bilingüe proviene del latín *bilinguis*, compuesto por el prefijo *bi-* de *dos* y *linguis* que significa *lengua*”. “Por lo tanto, etimológicamente se refiere a algo o alguien que

domina o habla dos idiomas. En este aspecto, la persona que domina tres idiomas es trilingüe y aquellos que tienen conocimiento de más de tres lenguas se consideran políglotas” (Anzastiga, 2019).

Soporte familiar.

Cuando nos referimos a soporte familiar es posible estemos entendiendo como la forma de ejercer protección o apoyo a los integrantes y que estos se sientan bien. Soporte familiar para el caso del presente estudio definimos como la acción de asumir la responsabilidad de forma comprometida respecto de los intereses de sus integrantes, de quienes aún es garante para con su educación y socialización inclusiva en el ámbito sociocultural. Por tanto “soporte familiar a la educación bilingüe” implica la acción de aceptación de los padres de que sus hijos sean o formados en su espacio escolar en condiciones lingüísticas bilingües quechua castellano.

Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe.

Desde la perspectiva del MINEDU se refiere a las formas de atención de escenarios socio-culturales y lingüísticos que se dan en el país, en particular en relación a los contextos en los que se ubican los pueblos originarios o indígenas. Modelo que se esfuerza en promover el fortalecimiento y revitalización cultural – lingüístico.

Fortalecimiento lingüístico.

“Son escenarios de EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, para la atención de estudiantes de II.EE. que comprenden y se expresan fluidamente o

tienen un uso predominante en lengua originaria y un castellano con poco dominio comunicativo” (MINEDU, 2018).

Revitalización lingüística.

“Son escenarios de EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, para la atención de estudiantes de II.EE. que comprenden y se expresan fluidamente en castellano y son bilingües pasivos o tienen dominio incipiente en lengua originaria, pero tienen prácticas y referentes culturales fuertemente arraigados de su población originaria” (MINEDU, 2018).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo, nivel y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

De acuerdo a (Sanchez C. & Reyes M., 1986) “esta investigación por el objeto de estudio es básica sustantiva, dada que, trata de responder a los problemas sustantivos orientada por la descripción de la realidad Educativa Bilingüe en Apurímac en una situación témpora espacial”.

3.1.2. Nivel de investigación:

Según el alcance de (Sanchez C. & Reyes M., 1986) “el nivel de investigación es descriptiva, porque recoge información sobre el estado actual del fenómeno educativo intercultural bilingüe en Apurímac”.

3.1.3. Diseño de la investigación

La naturaleza del estudio exige plantear un diseño de investigación de carácter descriptivo cuyos datos de análisis han sido producto de la información, resultados del trabajo encuestado a manera de entrevista individual a los actores de la

muestra, ubicadas en sus propios contextos familiares. Cuya medición única permitió el análisis sustantivo y la inferencia lógica respectiva de la realidad en zonas de influencia plan EIB del distrito de Kishuara, Apurímac.

3.2. Población y Muestra de la investigación

3.2.1. Población.

La población constituye el total de padres (jefes de familia) de las 254 instituciones educativas de inicial de influencia plan EIB de la región andina de Andahuaylas. Distribuido conforme cuadro siguiente:

Tabla 1: Delimitación de población de estudio

Unidad de Gestión Educativa Local:		II.EE.IIB	Población de PPF de niños de 4 y 5 años
Andahuaylas	Distrito de kishuara	6	78
Huancarama	Distrito de kishuara	8	104
	Total	14	N=182

Fuente: MINEDU: Padrón de II.EE. Públicas de EBR, EA y TP, comprendidas en EIB.

3.2.2. Tamaño de muestra.

Para determinar el tamaño de muestra, se ha delimitado el espacio de estudio tomando en cuenta los factores de orden lingüístico cultural y accesibilidad, consecuentemente se ha determinado catorce zonas educativas focalizada como EIB en el distrito de Kishuara.

El tamaño de $n=120$; aplicando la formula estadística: $n = \frac{NZ^2PQ}{NE^2 + Z^2PQ}$, en tanto el Nivel de confianza “Z” es al 95%; Margen de error “E” es 5%; y la Probabilidad de éxito “P” 50% y Probabilidad de fracaso “Q” = 1-P.

Muestra de padres según estratos	n	II.EE de inicial (kishuara)
Padres de hijos bilingües con lengua materna quechua y castellano incipiente	30	I.E. inicial N° 54103 I.E. inicial N° 54706
Padres de hijos bilingües con lengua materna quechua, y castellano predominante	30	I.E. inicial N° 1064 I.E. inicial N° 939 I.E. inicial N° 277-38 I.E. inicial N° 130
Padres de hijos bilingües con lengua materna castellana y quechua intermedia	30	I.E. inicial N° 941 I.E. inicial N° 910
Padres de hijos bilingües con lengua materna castellana con dominio quechua incipiente	30	I.E. inicial N° 74 I.E. inicial N° 200 I.E. inicial N° 268 I.E. inicial N° 335 I.E. inicial N° 336 I.E. inicial N° 277-37
Total	120	

3.2.3. Tipo de muestreo

La muestra se ha estratificado para fijar la cantidad de padres de familia para ser encuestados. La elección de los colaboradores sujetos de muestreo se ha desarrollado en función de su condición lingüística de sus menores hijos.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El uso de encuesta, ha sido fundamental en el recojo de información, la misma que fue individual, anónima, de respuesta cerrada categorizada del tipo de variable nominal.

3.4. Técnica de procesamiento y análisis de datos

La información han sido procesados y analizados utilizando las herramientas que la modernidad nos provee, tal es el aplicativo SSPS, que son el sostenimiento cuantitativo y estadístico del estudio.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ESTUDIO

4.1. Soporte familiar a la Educación Inicial Bilingüe Quechua - Castellano en aldeas de influencia plan EIB de Andahuaylas.

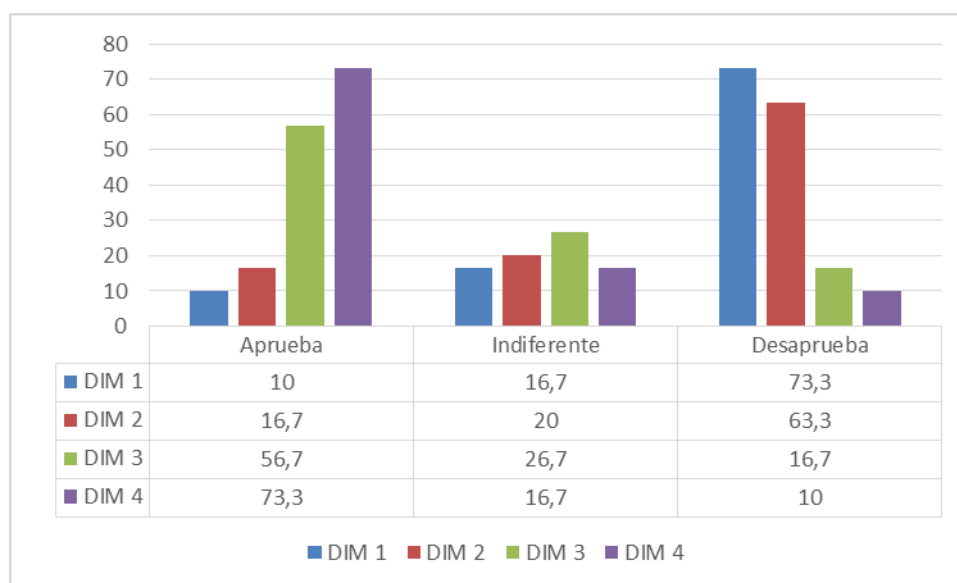
El gráfico 1, es una expresión cruda y real de la verdadera desvalorización del idioma quechua, con alto riesgo a que en un futuro no muy lejano podría ser extinta, en una suerte de inanición natural pese a los esfuerzos de algunas entidades que son conscientes de la magnitud que representa el futuro de este y otros patrimonios lingüísticos, que urge replantear verdaderas políticas de revaloración y recuperación lingüística y por ende cultural.

No es casual la posición de los padres de familia entrevistadas que manifiestan en un rango por encima de 63% la desaprobación a que sus hijos menores en edad preescolar con lengua materna quechua chanca fortalezcan su idioma que no sea el castellano. Asimismo el que los contenidos curriculares se desarrollen en el idioma quechua es desaprobatorio, pese a la importancia de considerar de que sus hijos debieran conservar su lengua materna, pero no como lengua formal, más solo como conservación patrimonial ancestral y de uso práctico en la vida diaria comunal y familiar.

El fortalecimiento del quechua, en la idea de los padres solo llevará a la continuidad de su pobreza y desatención del Estado y a ser considerado como ciudadano de segunda categoría, por ello aun signifique sacrificios deberán preferentemente concurrir sus hijos a escuelas en donde se enseñe en castellano.

En la misma línea, la gráfica 1, pone de manifiesto el interés de los padres de familia cuyos hijos de lengua materna castellana, bilingües o de predominancia castellana, que ciertamente aprueban en un porcentaje superior al 56,7% en el plan de que sus menores niños sean revitalizados en el quechua como segunda lengua, como una oportunidad a que sean el instrumento generacional de preservación patrimonial lingüística.

Gráfico 1: Frecuencia del nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe



Fuente: información de encuestas

Tabla 2: Estadístico del valor Moda

	dv1	dv2	dv3	dv4
N Válido	30	30	30	30
Moda	3,00	3,00	1,00	1,00

4.2. Interesa de los padres de familia cuyos hijos de predominio lengua materna quechua Chanka con frágil uso de castellano concurren a escuelas de influencia plan EIB para el fortalecimiento lingüístico del quechua.

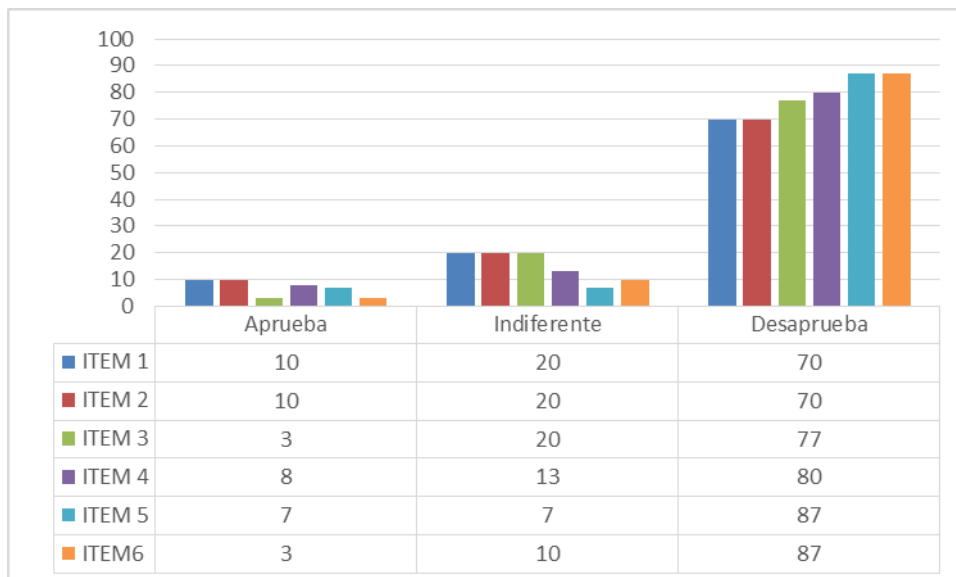
A nadie le es extraño que el Perú es diverso y multilingüe y de variedades dialectales, pero asimismo es evidente que, es un país castellanizada, en cuyo contexto casi no existe poblador con uso exclusivo del quechua, en los más rincones del territorio, el castellano es el idioma formal obligatorio (aun este sea precario en el uso) para ser al menos considerado como peruano.

Los padres cuyos hijos se encuentran en edad preescolar, son de la generación de hijos que asistieron a las escuelas de enseñanza en castellano cuyos padres quizás no tuvieron la oportunidad que al menos ellos sí tuvieron. Y en consecuencia estos padres de hoy, no desean retroceder al pasado donde el quechua era sinónimo de atraso.

En los lugares en las que se realizó las encuestas la tendencia a desaprobó a que sus hijos, aun cuando su lengua materna es el quechua pero que si entienden y hablan precariamente el castellano es contundentemente de alta incidencia tal como se muestra en el gráfico 2, en un rango entre 70 y 87%. Prefieren a que sus hijos sean fortalecidos en el idioma castellano, porque entienden ellos, que será la lengua con la que podrán superar las condiciones socioeconómicas familiares y personales de los mismos en el futuro. Sin embargo existe un pequeño porcentaje

de padres de familia que asumen la necesidad de que sus hijos sean fortalecidos en su idioma materno el quechua.

Gráfico 2: Nivel de soporte familiar al fortalecimiento del idioma materno quechua en niños de inicial, de predominante lengua quechua



Fuente: información de encuestas

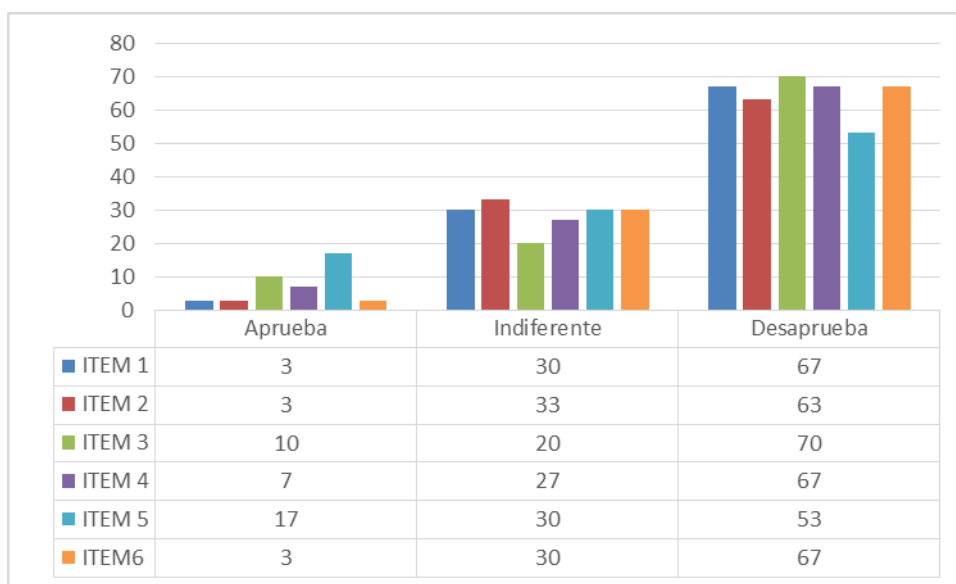
4.3. Interesa de los padres de familia cuyos hijos bilingües quechua Chanca - Castellano de lengua materna quechua, concurren a escuelas de influencia plan EIB para el fortalecimiento lingüístico del quechua.

A diferencia del anterior en este caso este grupo etario de padres de familia cuyos hijos son de lengua materna quechua chanca pero que tienen dominio del idioma castellano, es decir son niños bilingües, consideran mayoritariamente desaprobar en un rango de entre 53 a 70% la posibilidad de que sus hijos asistan a programas de fortalecimiento del quechua.

En tanto otro grupo de menor porcentaje por debajo de 33% se muestra indiferente, y en un mínimo porcentaje aprueba a que sus hijos sean fortalecidos

en su lengua materna. Este comportamiento sin duda responde a factores que inciden en la actitud nostálgica de querer mantener el quechua como parte de su identidad, pero que a la vez prefiere al castellano como lengua formal de la educación de sus hijos.

Gráfico 3: Nivel de soporte familiar al fortalecimiento de la lengua maternal quechua en niños de inicial, bilingües



Fuente: información de encuestas

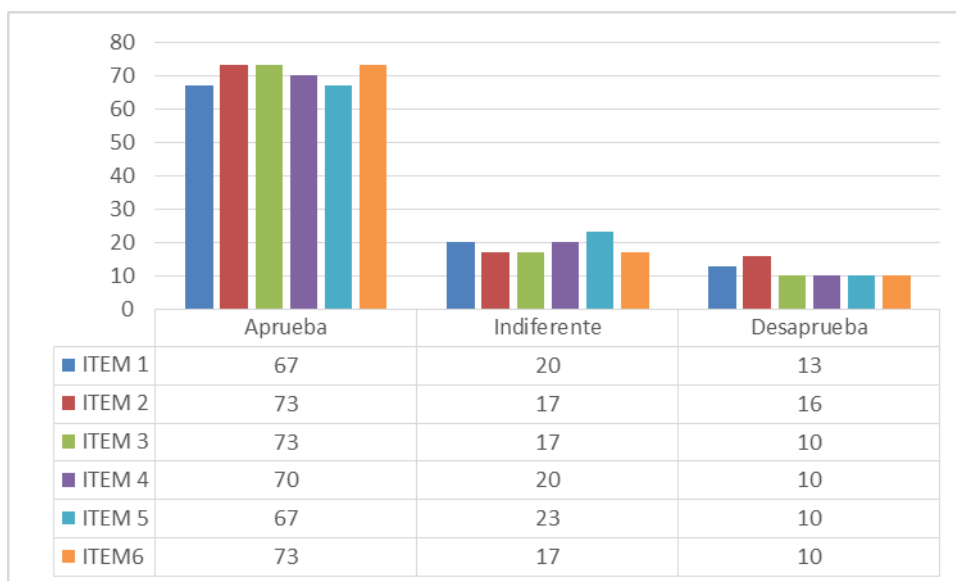
4.4. Interesa de los padres de familia cuyos hijos con lengua materna castellano y dominio básico de lengua quechua Chanka concurren a escuelas de influencia plan EIB para la revitalización lingüística del quechua.

Los padres de familia cuya lengua materna es el castellano predominante pero a la vez con dominio del quechua como segunda lengua, en la crianza de sus hijos predominan el castellano como lengua materna, pero que a la vez el uso de quechua permanece en los diálogos familiares, actividades agrícolas, barriales y otras de forma que, su aprendizaje quechua es insoslayable como segunda lengua, quienes a la vez interiorizan y valoran sin prejuicio alguno.

Entonces sienten los papás bilingües la nostalgia necesidad de mantener el idioma quechua como símbolo de la identidad andina del que son nativos de una u otra forma. Por tanto están dispuesto a que sus hijos ya encaminados en la lengua castellana y que no tendrán ningún problema en su proceso educativo y/o desarrollo socio cultural, podrían permitirse, y además como un valor agregado a que sus menores hijos que además ya tienen el dominio oral del quechua aunque con precariedad reciban el servicio educativo de revitalización del idioma quechua.

Es marcada la expresión de los padres al aprobar en un rango de entre 67 y 73% de los casos entrevistados, en similar apreciación respecto de los ítems analizados cuya manifestación cuantitativa de que en sus hijos perviva el idioma quechua como reserva cultural del patrimonio lingüístico. Pero también hay la posición de un grupo minoritario pero importante que permanece indiferente o desaprueba, por desconocimiento o sencillamente porque no consideran necesario el uso del idioma quechua para el bienestar de sus hijos, y por lo tanto no existe en ellos la nostalgia de un patrimonio lingüístico.

Gráfico 4: Nivel de soporte familiar a la revitalización de la lengua quechua en niños de inicial, bilingües de lengua materno castellana



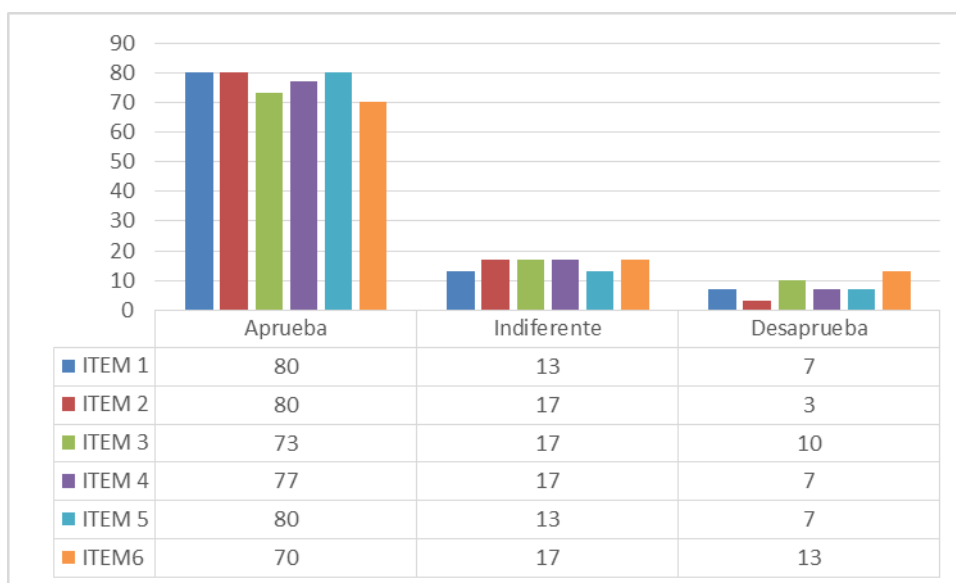
4.5. Interesa de los padres de familia cuyos hijos de lengua materna castellano y predominante y dominio incipiente de la lengua quechua concurren a escuelas de influencia plan EIB para la revitalización lingüística del quechua.

En el rango de entre 70 y 80 por ciento de padres de familia aprueban que sus hijos concurren a escuelas de influencia plan EIB para la revitalización del quechua de dominio incipiente, siendo su idioma materno el castellano y predominante. Solo un porcentaje por debajo al 13% desaprueban la revitalización. Entre tanto otro porcentaje menor al 17% es indiferente.

En este grupo de entrevistados, padres de familia, el nivel de soporte que manifiestan a la educación bilingüe con planes de revitalización, es una clara actitud de condescendencia y hasta interesada, de que los hijos ya alejados del patrimonio lingüístico quechua, aun puedan recuperar, y sea fortalecida su identidad peruana como heredera de una cultura milenaria. O a la vez, los posibles intereses laborales u otros sean viables en cuanto se promuevan políticas de Estado de interculturalidad y bilingüismo. Para cuyo efecto será necesario contar con las competencias lingüísticas como segunda lengua.

No obstante el castellano es el idioma formal que los hijos en cuya lengua desarrollan sus actividades educativas, sociales, familiares, sin ningún problema ni prejuicio, que repercuta en su normal desarrollo integral y por ende con mayores oportunidades y posibilidades en una sociedad de arraigo mono cultural y monolingüe castellano y de múltiples factores prejuiciales y perjudiciales.

Gráfico 5: Nivel de soporte familiar a la revitalización de la lengua quechua en niños de inicial bilingües de lengua materno castellana y predominante



Fuente: información de encuestas

4.6. Docimasia de independencia de variables (Dimensiones) aplicando la prueba CHI Cuadrado: χ^2

Tabla 3: Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
dv1 * dv2	30	100,0%	0	0,0%	30	100,0%
dv2 * dv4	30	100,0%	0	0,0%	30	100,0%

a. Nivel de asociatividad entre la variable dimensión 1 y 2

Tabla 4: Contingencia o cruzada

	dv2			Total
	Aprueba	Indiferente	Desaprueba	
dv1 Aprueba	0	1	2	3
Indiferente	1	1	3	5
Desaprueba	4	4	14	22
Total	5	6	19	30

Tabla 5: Prueba Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	,881 ^a	4	,927
Razón de verosimilitud	1,334	4	,856
Asociación lineal por lineal	,096	1	,756
N de casos válidos	30		

a. 8 casillas (88,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

Tabla 6: Medidas simétricas

	Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,169	,927
N de casos válidos	30	

H_0 : Las variables en estudio son independientes

H_1 : Las variables en estudio no son independientes

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Resolución:

Determinación de la región crítica

Si: $X_0^2 < 0,05$ Entonces $H_0 \in RR$ (Se rechaza la hipótesis nula)

$X_0^2 > 0,05$ Entonces $H_0 \in RA$ (Se acepta la hipótesis nula)

Conclusión:

$X_0^2 = (0,927) > 0,05$ Entonces las variables en estudio son independientes

b. Nivel de asociatividad entre la variable dimensión 2 y 4

Tabla 7: contingencia o cruzada

	dv4			Total
	Aprueba	Indiferente	Desaprueba	
dv2 Aprueba	3	1	1	5
Indiferente	4	0	2	6
Desaprueba	15	4	0	19
Total	22	5	3	30

Tabla 8: Pruebas Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	7,159 ^a	4	,128
Razón de verosimilitud	8,682	4	,070
Asociación lineal por lineal	2,188	1	,139
N de casos válidos	30		

a. 8 casillas (88,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

Tabla 9: Medidas simétricas

	Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,439	,128
N de casos válidos	30	

H_0 : Las variables en estudio son independientes

H_1 : Las variables en estudio no son independientes

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Resolución:

Determinación de la región crítica

Si: $X_0^2 < 0,05$ Entonces $H_0 \in RR$ (Se rechaza la hipótesis nula)

$X_0^2 > 0,05$ Entonces $H_0 \in RA$ (Se acepta la hipótesis nula)

Conclusión:

$X_0^2 = (0,128) > 0,05$ Entonces las variables en estudio son independientes

4.7. Discusión

Según el (Ministerio de Cultura del Perú, 2015) Actualmente, en el mundo se hablan cerca de 7000 lenguas y en la mayoría de países predomina el multilingüismo, es decir, se habla más de una lengua. El Perú no es ajeno a esta realidad, ya que, según cifras oficiales, se usan, además del castellano y la lengua de señas, 47 lenguas indígenas u originarias, y todas ellas son importantes por ser el vehículo de comunicación de diferentes culturas. De estas 47 lenguas, 3 son andinas y 44 amazónicas. El quechua, con más de 3 millones de hablantes es el idioma andino de mayor oralidad en el Perú, seguido por el Ashaninka (amazónico) con más de 100,000 hablantes.

En el Perú, producto de la insistencia y resistencia de las culturas en minoría y el trabajo constante de organizaciones se han logrado un importante marco legal que respalda los derechos lingüísticos y culturales.

Conforme ya se esbozaron sobre estos marcos legales como la propia Constitución Política del Perú, Convenio 169 OIT, Ley N° 29735, 29785 entre otras grafican las buenas intenciones del Estado peruano por implementar políticas reivindicativas a los derechos lingüísticos y culturales.

La participación de los padres de familia en el esfuerzo de implementar la educación intercultural bilingüe no es tan auspicioso. Toda vez que no responde a una eficaz y eficiente política decidida de implementar en todos sus ámbitos.

A deducción y experiencia de quienes dirigen las instituciones educativas tanto inicial como primaria asumen que para los padres de familia la enseñanza en el idioma quechua es someter al atraso de la modernidad y limitar a las oportunidades de desarrollo. Sin embargo también sienten la necesidad de preservar su patrimonio lingüístico y cultural que para ello si muestran interés de que esos patrimonios sean puestos en valor sin que ello signifique insistir en modelos que no responde a los verdaderos sentidos que permitan lograr una identidad nacional.

En tal sentido, el soporte de los padres de familia de seguro sería auspicioso si la implementación de la política de educación intercultural bilingüe se desarrollara apropiadamente conforme los diversos estudios que recomiendan. Sin duda esas deficiencias hacen que esta buena intención de unir un país diverso para crear una identidad propia se deslice en resultados efímeros que terminan muchas veces desgastando las buenas intenciones y acciones.

Es importante enmarcar la necesidad de la demanda del recurso humano, factor importante aunque no determinante para hacer realidad cualquier proyecto, sin la cual será imposible todo esfuerzo o intención que se tenga. Por eso es importante conocer el nivel de competencia profesional docente con preparación bilingüe para la implementación conforme se propone a nivel del Ministerio de Educación.

Otro factor no menos importante es la estandarización, El quechua, es un idioma que a la luz de todas las investigaciones es una lengua verbal sin código lingüístico para la expresión escrita, pero que tuvo presencia oficial durante la civilización Inca, la misma que se habría transmitido en forma oral por generaciones, no habiendo rasgo iconográfico alguno que sostenga teoría distinta.

Al constituirse la cultura europea en el ámbito geográfico, hoy Perú, surgieron corrientes conservacionistas que se interesaron por el quechua y crearon el sistema de código lingüístico quechua adaptado de los signos del castellano la misma que sin duda no logró ser funcional incluso en tiempos actuales dado que el sistema fonético, semántico y dialectal es altamente complejo lo cual hace que no sea funcional como si es el castellano que ha logrado estandarizarse en su práctica escrita y oral.

Eh ahí el problema del quechua, que no cuenta con el avance y desarrollo científico de estudio lingüístico que permita al idioma en cuestión generar sistemas de lenguaje para entender y crear contenidos estandarizados primero en nivel sociocultural y segundo en el educativo.

Razones tienen nuestros informantes del presente estudio en manifestarse que el idioma quechua no ha tenido avance en su estandarización lingüística motivo por lo que es dificultoso desarrollar los contenidos educativos para el aprendizaje y ser transferidos las ideas de forma exacta.

Los procesos experimentales dan el diagnóstico de que estos esfuerzos en realidad no rindieron frutos como para estar seguros de que un modelo u otro sean las que merecen ser tomadas en cuenta, son resultados efímeros que no garantizan la implementación de un proyecto a largo plazo y de carácter regional o nacional.

Se requiere de investigaciones que demuestren con mayor objetividad resultados que expresen serios diseños en su aplicación que a la posterioridad nos demuestre verdaderas experiencias para convertirse no solo en políticas de buena intención sino fundamentalmente en un recurso funcional del cambio social, mediante un modelo práctico para la actividad educativa.

Es importante los esfuerzos del Estado para con la educación en general y en especial al enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, que requiere no solo de implementación de normativas sino sobre todo de los recursos y materiales que permitan desarrollar la actividad educativa con la eficacia y la eficiencia que esta exige.

En los últimos años se han dado importantes avances en la asignación de recursos económicos, medios y materiales, en el deseo de hacer bien las cosas, lo cual es saludable. Sin embargo todo ese esfuerzo es aún muy limitado para con la visión que se proyecta como país de acuerdo a las tendencias de la modernidad y el avance del mundo actual que exige el mayor nivel de compromiso posible para con su política educativa y desarrollo social.

La pregunta es cómo lograr una descentralización con estándares y como tener estándares con diversidad, parece haber poca claridad, aún en los propios actores pese a estar conscientes de las oportunidades que signifique la descentralización. El caso es que la descentralización sigue atascado en una transferencia de poder a medias y por tanto las verdaderas oportunidades son aún ilusiones, más todavía tratándose de estándares que ejerciten logros hacia objetivos claros y puntuales de desarrollo. El caso es que para tal desprendimiento centralista juegan en contra factores que a la luz de los hechos muestran incapacidades para ejercer la autonomía de poder gobernarse con responsabilidad. La diversidad no es un contexto de fácil maniobrabilidad, requiere de condiciones socios culturales más equitativos y justos.

En líneas generales la Educación intercultural bilingüe quechua castellano en Apurímac es todavía precario, en su implementación, aún no se avizora uno verdadero interés por su implementación como política de Estado. Su presencia está muy limitado a un espacio que por sí ya se encuentra en difícil situación que requiere mayor presencia del Estado para afianzar una verdadera política nacional de educación de diversidad cultural que sume a una identidad nacional, justa y equitativa, ya enraizada bajo el patrón cultural occidental castellana.

CAPITULO V

ALCANCES Y REFERENCIAS

5.1. Conclusiones

1. Debido a la presencia importante del castellano en las actividades formales y públicos que atañen al desarrollo económico – cultural y la utilidad del quechua reducido a espacios relacionados al mundo campestre y doméstico, los padres de familia muestran un bajo interés por el quechua como idioma que merezca el fortalecimiento lingüístico para con sus hijos, Pero si es importante su revitalización como acto de preservación patrimonial.

2. Los padres de familia cuya crianza de sus hijos desarrollan en contexto lingüístico bilingüe de predominio lengua materna quechua con frágil uso de castellano, consideran importante que sus hijos deben recibir la educación en castellano preferentemente. Consideran que sus hijos en tanto asistan a escuelas rurales de fortalecimiento lingüístico quechua, no tendrán oportunidades de desarrollo e inclusión.

3. El nivel de soporte de los padres de familia al fortalecimiento lingüístico del quechua es de condición desaprobatoria. Consideran que hijos bilingües quechua-castellano deben asistir a la escuela para recibir las enseñanzas

en castellano. El quechua es importante como patrimonio de identidad, pero no como medio de desarrollo socio económico.

4. Para el 67% de los padres de familia, cuyos hijos se comunican en castellano y quechua el primero por influencia familiar y el segundo por aprendizaje contexto-social, es aprobatoria se revitalice que sus hijos mantengan el patrimonio lingüístico quechua como preservación y recuperación de su identidad andina. En tanto esta no debe influir en su educación en lengua castellana.

5. Un alto porcentaje de padres de familia, cuya generación es bilingüe quechua castellano e hijos predominantemente de lengua castellana y de manejo incipiente del quechua, manifiestan que el idioma quechua debe ser revitalizado como segunda lengua de tal forma se recupere y mantenga el patrimonio lingüístico andino como parte fundamental de nuestra sociedad ancestral milenaria.

5.2. Recomendaciones

1. Las instituciones regionales y locales vinculantes deben promover estudios empíricos que permitan conocer con objetividad la realidad patrimonial cultural, con fines de afrontar serias políticas educativas y de desarrollo.
2. Evitar en todas las instancias promotoras de cultura y educación la folklorización de la cultural andina quechua como sinónimo de identidad nacional.
3. Las instituciones educativas deben evitar continuar promoviendo programas de fortalecimiento del quechua sin tomar en consideración impactos socioeconómicos en desmedro de poblaciones minoritarias y excluidas.
4. Promover la revitalización del idioma quechua como segunda lengua en todos los niveles educativos y capacitación lingüística en los espacios públicos y privados.
5. Promover un inventario demográfico del patrimonio lingüístico bilingüe castellano – quechua en toda la región de Apurímac, con propósitos de replantear políticas de interculturalidad.

5.3. Referencias

Anzastiga, Y. (21 de Mayo de 2019). *Contenido científico.docx*. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de <https://es.scribd.com/document/410885459/CONTENDO-CIENTIFICO-docx>.

Banco Mundial. (2006). *Por una educación de calidad para el Perú, Estandares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. (primera ed.). (L. Crouch, Ed.) Lima, Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Banco Mundial. (2007). Progreso y parálisis en la educación bilingüe intercultural: un problema especial con los estandares. En *Por una educación de calidad para el Perú: Estandares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Lima - Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Burga C., E. (06 de 2016). La política de educación intercultural bilingüe: Avances y retos pendientes. *Tarea*(91), 16-21. Recuperado el 2018.

Congreso Constituyente Democrático del Perú. (1993). Constitución Política del Perú. Lima, Perú.

Congreso de la República del Perú. (30 de 10 de 2001). Ley del fomento de la educación de niñas y adolescentes rurales. *Normas Legales*. Lima.

Congreso de la República del Perú. (15 de 08 de 2002). Ley para la educación bilingüe intercultural. *Normas Legales*. Lima, Perú.

Congreso de la República del Perú. (17 de 12 de 2007). Ley Orgánica del Poder Ejecutivo. *Nomas legales*. Lima, Perú.

Congreso de la República del Perú. (02 de 07 de 2011). Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. *Normas legales*. Lima, Perú.

Cotrina P., P. (2004). *Estrategias para la Calidad Educativa* (Segunda ed.). Lima, Perú: Editorial San Marcos.

Cotrina P., P. (2004). *Estrategias para la Calidad Educativa* (Segunda ed.). Lima, Perú: San Marcos.

Crouch, L. (2006). El sector educación: Estándares, rendición de cuentas y apoyo. En B. Mundial, Banco Mundial, & D. Cotlear (Edits.), *Un nuevo contrato social para el Perú ¿Cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?* (Primera ed., págs. 135-188). Lima, Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Defensoria del Pueblo: Informe 174. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Lima - Perú: Nova Print SAC.

Degregori, C. I. (1991). *"Educación y mundo andino". Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos.* . (I. P.-S. Madeleine Zuñiga, Ed.) Lima: FOMCIENCIAS.

Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y de servicios Educativos en el Ambito Rural. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.* Plan de Política de Educación Intercultural, Lima.

Godenzi, J. C. (Diciembre de 1990). Investigaciones sobre educación bilingüe en Perú y Bolivia: 1980-1990. *Revista Andina*(2), 484-506.

Hutchison, M. (2011). La Educación Intercultural Bilingüe en cusco: Un Análisis Crítico del Discurso de Algunos Sectores Involucrados con su implementación. *SIT Digital Collections*(1082), 11. Recuperado el 10 de mayo de 2018, de http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1082.

Ivancevich, J. M., Lorenzi, P., & Skinner, S. J. (1999). *Gestión. Calidad y Competitividad* (Primera en Español ed., Vol. I). Madrid, España: Mosby Doyma libro S.A.

Merma, A. (2015). *La educación intercultural bilingüe en el Perú.* Artículo ensayístico, Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.

MINEDU. (2018). *Repositorio Minedu.* Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5971>

Ministerio de Cultura del Perú. (2015). 10 cosas que debes saber sobre las lenguas indígenas peruana y sus habilidades. *Revista informativa del Ministerio de cultura: La diversidad es lo nuestro*. Recuperado el 2016, de <http://www.traductores de lenguas.cultura.pe>.

Ministerio de educación. (28 de julio de 2003). Ley General de Educación, Ley N° 28044. *El Peruano, Normas Legales*. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf.

Ministerio de Educación. (9 de julio de 2016). Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe: Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU. *El Peruano: Normas legales*.

Ministerio de Educación del Perú. (3 de Julio de 2012). Resolución Ministerial N° 0246-2012-ED, Constituye la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB). Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano, Normas Legales.

Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural. *Revista Complutense de Educación*, 9(2). Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../17334>

Paredes E., D. E., Vera F., D., La serna S., K., & Barrionuevo T., W. (2015). *Diagnóstico de la educación intercultural bilingüe en el Perú*.

Pérez P., J. (2008). *Definición.de*. Obtenido de <https://definicion.de/educacion/>

- Perez P., J., & Gardey, A. (2012). *Definición.es*. Obtenido de (<https://definicion.de/interculturalidad/>)
- Rama V., C. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. Lima, Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Roman P., M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima, Perú: Ediciones libro amigo.
- Ruiz F., W. M. (2010). Perú: El idioma oficial en Apurímac y las políticas públicas. (A. P. Servicios Educativos Rurales, Ed.) Perú. Recuperado el 7 de 3 de 2018, de www.servindi.org/print/44617
- Sanchez C., H., & Reyes M., C. (1986). *Metodología y diseño en la investigación científica* (Segunda ed.). Lima, Perú: Talleres de Repro-Offset.
- Santisteban, H., Vasquez, R., Moya, M., & Cáceres, Y. (2008). *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua*. Lima, Perú: TAREA: Tarea asociación de publicaciones educativas. Recuperado el 25 de diciembre de 2018, de www.tarea.org.pe
- Teves C., T. (22 de 11 de 2013). *Clubensayos.com*. Recuperado el 12 de Julio de 2018, de <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/Problem%C3%A1tica-De-La-Interculturalidad-En-Apurimac-Peru/1316569.html>

Trapnell, L., & Neyra, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Documento de trabajo, Banco Mundial.

Valdiviezo, L. A., & Valdiviezo Arista, L. M. (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*.

Zuñiga Castillo, M., & Ansión Mallet, J. (1997). Foro educativo, Lima - Perú.
Obtenido de <http://macareo.pucp.edu/-JANSIÓN/PUBLICACIONES/INTERCUL.htm>