

Educación intercultural bilingüe y calidad del servicio educativo en Apurímac, 2018

Willie ÁLVAREZ CHÁVEZ

**Escuela Académico Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac
Abancay, Apurímac /Apurímac, Perú**

Hesmeralda ROJAS ENRIQUEZ

**Escuela Académico Profesional de Ingeniería Informática y Sistemas, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac
Abancay, Apurímac /Apurímac, Perú**

Oscar ARBIETO MAMANI

**Escuela Académico Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac
Abancay, Apurímac /Apurímac, Perú**

Ronald Alberto RENTERIA AYQUIPA

**Facultad de Ingenierías, Universidad Tecnológica de los Andes
Abancay, Apurímac /Apurímac, Perú**

RESUMEN

Esta investigación tiene por finalidad contribuir al análisis de la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Calidad del servicio educativo en el Perú. Por ello el objetivo principal del presente estudio es determinar el nivel de correlación entre la materialización de la Educación Intercultural Bilingüe y la Calidad del Servicio Educativo EIB que impulsa el Estado, según percepción de los gestores escolares de nivel inicial y primaria de EIB en Apurímac en el 2018. El estudio adopta un nivel de ciencia básica sustantiva de carácter descriptivo, de diseño correlacional de medición transeccional. La población constituye 1404 directores de nivel inicial y primaria de las instituciones educativas focalizadas como EIB en Apurímac. El tamaño calculado de la muestra ajustada al 94% de confianza, $e=6\%$, $P=50\%$. Es, $n=181$. Muestreo estratificado en siete provincias de Apurímac. Los resultados reflejan una pronunciada tendencia baja en cuanto al avance del Estado de lograr una educación prospera, homogénea, equitativa y justa en un país altamente diverso. La conclusión final al que se pudo arribar evidencia conforme la hipótesis formulada que hay una asociación significativa moderada entre la materialización de la Educación Intercultural Bilingüe y la Calidad del servicio educativo EIB promovida por el Estado Peruano, cuyo $p\text{-valor}^{**}\text{sig (bilateral)} = 0,000 < 0,05$ y Valor de $r = 0,611^{**}$ de significancia moderada, según prueba de Tau_b de Kendal.

Palabras Claves: Educación Intercultural Bilingüe, calidad de servicio educativo.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

Las aspiraciones expansionistas, avasalladoras y de subsistencia, que coadyuvan a la hegemonización cultural, de supremacía de unas sobre otras, y la sumisión y/o desaparición de muchas otras culturas y/o lenguas han sido y son las características de pueblos y naciones.

El Perú, no es ajeno a este proceso social, que terminó transformándolo 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 y han sido obstáculos para el desarrollo social moderno.

En la actualidad el Ministerio de Educación, como parte de los compromisos de carácter internacional adquiridos 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 prioridad la atención de niños de culturas y lengua originarias en las zonas rurales del país, a fin de desarrollar de manera sistemática la política de EIB.

Las regiones departamentales a partir del proceso de descentralización han iniciado con implementar en el marco de las políticas educativas nacionales, la EIB. En Apurímac pese a ser una región extensamente de diversidad cultural y lingüística no se ha realizado los esfuerzos necesarios para encaminar la EIB de forma que permita emprender una educación de calidad con enfoque intercultural del que todos sientan orgullo e identidad regional,

Las instituciones educativas públicas y más aún de Educación Inicial que atienden a niños menores de 5 años, desde un tiempo atrás son cuestionadas por sus bajo logros estándares de satisfacción de los servicios que prestan.

1.2. Objetivos de la investigación.

Objetivo general

Determinar el nivel de correlación entre la materialización de la Educación Intercultural Bilingüe quechua castellano y la Calidad del Servicio Educativo, impulsado por el Estado según percepción de los gestores escolares de nivel inicial y primaria de EIB en Apurímac en el año 2018.

Objetivos específicos

1. Determinar el nivel de tendencia del impulso de políticas de gestión gubernamental de la EIB y su utilidad del quechua para el desarrollo de las capacidades cognitivas y su transferencia a una segunda lengua en niños bilingües quechua-castellano de instrucción inicial y primaria.
2. Determinar el nivel de preparación docente para asumir la educación intercultural bilingüe quechua-castellano en Apurímac, para niños en edad inicial y primaria.
3. Determinar el nivel de horizonte de asignación de recursos para la enseñanza con enfoque intercultural bilingüe quechua - castellano en Apurímac, para niños en instrucción inicial y primaria.
4. Determinar el nivel de tendencia de la calidad del servicio educativo intercultural bilingüe en Apurímac, gestionada por el Ministerio de Educación, para niños de instrucción inicial y primaria.

1.3. Importancia de la investigación

Los niños castellano hablantes, los millones de niños que hablan quechua, aimara, awajún, capanahua, cashinahua, harakmbut, kukama-kukamiria, maijuna, secoya, yine, u otras de las 47 lenguas indígenas del Perú, tienen el derecho de que el Estado Peruano asegure y promueva su desarrollo integral sobre la base del respeto a su identidad cultural. Razón por la que es preciso el análisis de la realidad de la EIB y la Calidad del servicio educativo en Apurímac, desde una perspectiva de los actores directos de la educación de tal forma relucir las dificultades que merman su avance. Hallazgos que, sin duda sirven para mejorar y reorientar los retos que implica el desarrollo de una EBI y la calidad del servicio educativo, hacia una cultural de diversidad, pero con fortaleza de identidad nacional exitosa, justa e inclusiva.

2. MARCO REFERENCIAL

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 junto a muchas otras pequeñas culturas sucumbió ante una cultura ajena al continente “la europea”. Convirtiéndose en una sociedad altamente transgredida sin opción a convertirse en nación, más por el contrario un territorio con poblaciones de culturas 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 que perviven en el Perú.

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” [1].

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. Como dice Molinie en [1] “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, pues “gran parte de esta nostalgia se manifestó en la clase alta peruana como visiones románticas de campesinos indígenas en la literatura, poesía, o pintura.

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.

De hecho, la valoración del pasado incaico acompañado del anti hispanismo y el factor discriminatorio y excluyente contra los descendientes ha inspirado la reforma nacional de los años sesenta, dado que anterior a ello como dice Degregori [2] se asociaba muy fuerte entre ser indígena y ser pobre e ignorante. De hecho, como dicen Freeland [3] y Hornberger [4] en se

planteaban 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.

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. Una de esas iniciativas es la *Educación Bilingüe*, cuyo propósito es reconocer y revalorar las lenguas indígenas que estaban en decadencia por la baja autoestima de sus hablantes a causa de la discriminación de tantos siglos contra la población indígena peruana [1].

Pero a la vez Freeland [3] & Pozzi-Escot [5] 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”.

Posteriormente nacieron otras iniciativas educativas con propuesta de política más inclusiva: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según Pozzi-Escot [5], la añadidura del término intercultural en 1980 en una reunión indigenista internacional señaló 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. 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.

En tiempos actuales, 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.

El enfoque intercultural basado en la simetría cultural [6] desarrolla varios modelos que intentan definir o aclarar críticamente el término de interculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalismo que denotan simplemente la yuxtaposición de varias culturas en una misma sociedad, así el término multicultural es más anglosajona y el intercultural en la europea continental del que se adoptó en Latinoamérica. Bajo este modelo existe la posibilidad de desarrollar una educación intercultural en la que sus actores dejen de percibir como necesidad marginal la atención del servicio educativo a aquellas minorías que siendo tan importantes no lo sean para una parte de la sociedad y sistema educativo autista de visión mono-cultural y mono-lingue.

2.2. Política educativa de EIB y desarrollo de las lenguas originarias

El nueve de julio de 2016, el gobierno de turno del Perú, aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe en el marco del artículo 17 de la Constitución Política del Perú y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, artículo N° 26 y 28, del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes ratificado por el Estado peruano mediante resolución Legislativa N° 26253 y una larga lista de artículos de una variedad de normas que garantizan la posibilidad de una educación intercultural bilingüe no solo como un derecho para los pueblos indígenas

sino como una oportunidad para la integración nacional que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país [7].

En esta normativa Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, decreta: Aprobar la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, que como Anexo forma parte integrante del presente Decreto Supremo, como principal instrumento orientador del Sector Educación en los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades relativas a la implementación de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe (Art.1). Otras normativas específicas sobre políticas de educación intercultural en el Perú en sus diversas intenciones y garantistas como La Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2003) señala que “Uno de los principios de la educación peruana es la interculturalidad...” (Art. 8, literal f). “La educación bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo, promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas” (Art. 20).

2.3. Capacitación docente para la EIB.

“En lo referente a la competencia profesional docente en materia de EIB, según la Defensoría del Pueblo [8] “se han logrado avances importantes en cuanto al incremento del número de ingresantes a las carreras de EIB, de instituciones superiores que ofrecen dichas carreras, desarrollo de acciones de formación en servicio y acompañamiento pedagógico. Sin embargo, debido a que durante muchos años el Estado no tuvo una política adecuada para educar y formar estudiantes indígenas, aún hay un importante déficit de docentes formados para la EIB, en efecto preocupa que de 45,186 docentes que laboran en educación básica regular que enseñan a estudiantes indígenas el 94% (42439) no cuentan con formación académica en educación intercultural bilingüe y 40% (17905) no tenga dominio del idioma originario”.

“El mayor reto que enfrenta el Ministerio de Educación es contar con docentes EIB bien formados. Es destacable que a nivel nacional se haya incrementado significativamente el número de instituciones que forman docentes en EIB (en el 2010 solo cinco IESP ofrecían las carreras de EIB mientras que en el 2015 son 32. En el caso de universidades, de cuatro en el 2010 se incrementó a 9 en el 2015). A pesar de ello los institutos pedagógicos y las universidades no están brindando las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para que los futuros docentes puedan desempeñarse adecuada y pertinente en ámbitos indígenas. De acuerdo a la información recogida por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación, el 57% de maestros cuyos estudiantes fueron evaluados en la Evaluación Censal Escolar (ECE) 2014 no pueden leer ni escribir en lengua indígena, el 19% no puede hablar fluidamente en castellano y al 61% la práctica que le resulta más difícil de realizar en su clase es enseñar en aulas multigrado [8].

[9] afirman que la falta de docentes competente y de capacitaciones adecuadas son preocupantes, pues la evidencia empírica de América Latina demuestra que la presencia de profesores capacitados es fundamental para mejorar el rendimiento escolar.

[9] afirma: “enviar a un docente mal preparado a una escuela en una comunidad aislada donde a veces puede regresar a su casa solamente una vez al mes, donde el programa de EIB está en su infancia, donde los miembros de la comunidad entienden poco sobre las teorías pedagógicas y muy raramente han sido consultados respecto de los cambios educativos, donde la

infraestructura es inadecuada y donde casi no existe un sistema de apoyo para el docente, es una receta para el desastre”.

2.4. Asignación de recursos para EBI

El Ministerio de Educación, a través de la DIGEIBIRA es la principal institución que elabora y produce material educativo para la EIB. Sin embargo, dicha tarea no es competencia exclusiva de esta institución sino una labor que debe ser compartida con las DRE y UGEL, [9] identificó que solo dos DRE y seis UGEL conformaron sus comités de elaboración de materiales. Entre las principales dificultades planteadas por las DRE y las UGEL en la elaboración de materiales educativos están el escaso o nulo presupuesto y la falta de personal especializado.

De acuerdo a la propuesta pedagógica de EIB elaborada por la DIGEIBIRA, una institución educativa de EIB debe brindar educación de calidad a los estudiantes indígenas debe contar con materiales educativos en la lengua originaria y en castellano con la finalidad de contribuir al aprendizaje de las diversas áreas que se enseñan, así como de su lengua originaria (primera o segunda lengua) y del castellano [8].

Para ello, los materiales deben ser pertinentes culturalmente y tener un enfoque de interculturalidad que permita visibilizar y atender a las características culturales de los niños y niñas de cada grado. Asimismo, ser innovadores pedagógicamente y estar exentos de enfoques discriminatorios por razones de género, etnia, religión, idioma o cultura, entre otros. Por tanto, es responsabilidad del Estado en sus distintos niveles burocráticos garantizar los siguientes aspectos: 1) La elaboración de materiales, 2) distribución oportuna y suficiente y 3) su uso adecuado.

La Ley General de Educación establece la obligación estatal de invertir por alumno en la provisión de los materiales educativos necesarios para su educación. Ello debido a que considera que este es uno de los factores necesarios que se interrelacionan para el logro de los aprendizajes esperados y la consecuente calidad educativa. En el caso de la EIB, dicha responsabilidad es asumida por la DIGEIBIRA previa normalización de los alfabetos y reconocidos oficialmente [8].

Hasta diciembre del 2015 el gobierno culminó el proceso de normalización de los alfabetos de 32 lenguas originarias de 47 que existen. La falta de normalización impide la elaboración de materiales y la implementación del proceso pedagógico en EIB. La DIGEIBIRA en 2011 inició con la elaboración de materiales en siete lenguas priorizadas y posteriormente esta producción se ha incrementado hasta llegar en el 2015 a 19 de 32 lenguas normalizadas; la DIGEIBIRA tiene proyectado producir material educativo para los estudiantes de 45 lenguas y variantes dialectales originarias tanto en primera como en segunda lengua.

2.5. La Calidad del servicio educativo

Calidad de Servicio es un concepto que deriva de la propia definición de Calidad, entendida como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente o, expresado en palabras de J. M. Juran, como *aptitud de uso* [10].

Los bienes capaces de satisfacer las necesidades del cliente son, de acuerdo con su contenido, de dos clases: tangibles e intangibles. Los bienes tangibles suelen conocerse con el nombre de productos. Tienen una consistencia material. Se trata de objetos físicos cuya utilización por el cliente resuelve una necesidad sentida [10].

Los bienes intangibles se denominan, generalmente, servicios. Su estructura es inmaterial. Se trata de actos que recibe el cliente y a través de los cuales soluciona sus problemas o

carencias. En general, se puede entender por producto tanto un tangible como un intangible [11]. La calidad es subjetiva, ya que depende del sujeto que la percibe según sus intereses, deseos y expectativas. Lo que para mí está bien, puede no estarlo para otro, también es circunstancial, puesto que la apreciación de la calidad dependerá del momento o situación que estemos viviendo.

La calidad se define como la mejora continua de todas las actividades que realiza la empresa, a fin de alcanzar un nivel de excelencia que satisfaga las demandas y expectativas de sus clientes. Todo ello mediante la activa participación de los niveles gerenciales y de todos los trabajadores [11]. Tomando como base los anteriores conceptos, vemos como la calidad de servicio puede ser definida como la mejora cualitativa de nuestras relaciones con el cliente, de manera que éste quede gratamente sorprendido con el servicio ofrecido, es decir, lograr que, en cada contacto, el cliente se lleve la mejor impresión acerca de nuestros servicios [12]. Se entiende por servicio a cualquier actividad o beneficio que una parte ofrece a otra; son esencialmente intangibles y no dan lugar a la propiedad de ninguna cosa. En otras palabras, el servicio es una actividad realizada para brindar un beneficio o satisfacer una necesidad. Su producción puede estar vinculada o no con un producto físico [12].

La calidad de servicio consiste en cumplir con las expectativas que tiene el cliente sobre que tan bien un servicio satisface sus necesidades [13]. Calidad del servicio educativo para [14] está constituida por todos los atributos o propiedades que lo conforman y que le otorgan valor. La calidad de los productos puede ser fácilmente medible pero no así la calidad de los servicios debido a sus características de intangibilidad, inseparabilidad, heterogeneidad y caducidad. En consecuencia, la calidad de servicio educativo son todos aquellos atributos que dan valor a un producto, estos a su vez pueden ser medidos de acuerdo a sus características peculiares.

3. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un nivel de investigación básica sustantiva de nivel descriptivo, de diseño correlacional de medición transeccional. La población está conformada por 1404 directores de nivel inicial y primaria de las instituciones educativas focalizadas como EIB en Apurímac. El tamaño de la muestra es probabilístico que asciende a 209, con nivel de confianza de 94%, margen de error 6%, probabilidad de éxito 50%. La muestra ha sido ajustada bajo fórmula: $n_0 = n / 1 + (n - 1) / N$, del mismo el resultado es: $n = 181$. El muestreo ha sido estratificado según las siete provincias que conforman el departamento de Apurímac.

La técnica de encuesta, es de tipo entrevista individual, anónima, abierta a una respuesta cerrada categorizada del tipo de variable ordinal. La aplicación técnica consistió en ejecutar la entrevista (encuesta) en una visita programada al centro laboral de los sujetos de estudio, para ello previamente fue necesario una sensibilización que explique la razón y la importancia del estudio.

La prueba de validez de confiabilidad del instrumento (encuesta) de medición es el siguiente: **a)** En la variable Impulso del Estado a la EIB; casos válidos: 20, número de elementos (ítems) 18 con un rango desviación estándar límite inferior y superior 0,571 – 0,933; Confiabilidad Alfa de Cronbach 0,744. En consecuencia, es aplicable y confiable. **b)** en la variable Calidad del Servicio Educativo, casos válidos 20, número de elementos (ítems) 10 con un rango desviación

estándar límite inferior y superior 0,671 – 0,979; Confiabilidad Alfa de Cronbach 0,859. Por tanto, es de muy alta confiabilidad.

4. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

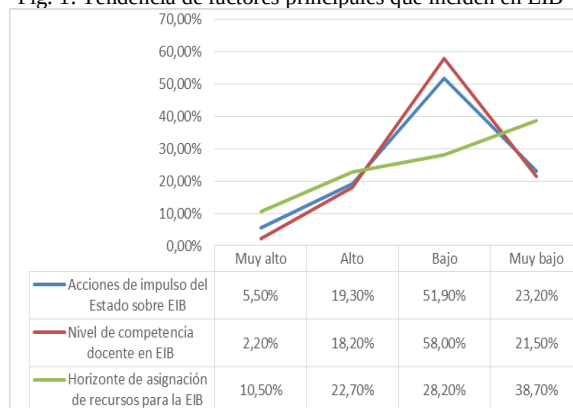
4.1. Análisis descriptivo de la EIB en Apurímac

4.1.1. Factores principales que inciden en EIB.

El quechua, con más de 3 millones de hablantes es el idioma andino más usado y hablado en el Perú, seguido por el Ashaninka (amazónico) por más de 100.000 hablantes, seguido por 47 lenguas, 4 son andinas y 43 amazónicas. Esta diversidad de lenguas y culturas obligan a que en el Perú se replanteen políticas de interculturalidad.

Según nuestro estudio de campo, podemos observar en la Fig. 1 que existe una clara posición a juicio de los actores directos de la educación, el *Impulso de políticas de gestión gubernamental de la EIB quechua-castellano* arroja un porcentaje alto de insatisfacción con un 23,20% de tendencia nivel muy bajo y 51,90% en el nivel bajo. En tanto en la zona positiva de nivel alto es de 19,30% y nivel muy alto tan solo un 5,50%.

Fig. 1: Tendencia de factores principales que inciden en EIB



Asimismo, en lo referente a la *preparación profesional docente para afrontar la EIB quechua-castellano*, dado que el recurso humano es un factor importante, aunque no determinante para hacer realidad cualquier proyecto, sin el cual es imposible todo esfuerzo o intención que se tenga. Al respecto, los testimonios de los directores nos muestran datos numéricos que de seguro confirman una realidad, el 79,5% infiere la idea que el nivel de competencia profesional en materia intercultural bilingüe aún es deficiente, con 21,50% en el nivel muy bajo y 58% en el nivel bajo, siendo la percepción que los docentes aún no están en capacidad de demostrar dominio suficiente para desarrollar la enseñanza en el marco del enfoque intercultural bilingüe, sea en el nivel de la educación inicial o primaria. Estos resultados nos reafirman las reflexiones esgrimidas de los muchos estudios e investigaciones que se han desarrollado y que los mismos sugieren que es importante promover la formación de profesionales docentes para este propósito, sin las cuales será difícil seguir adelante con la propuesta intercultural bilingüe.

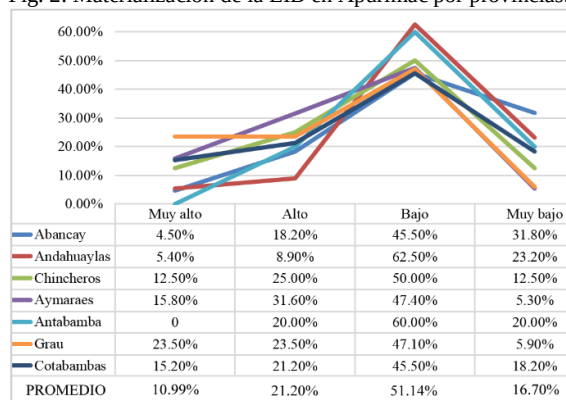
En cuanto se refiere *al horizonte de asignación de recursos y materiales para la EIB*, en los últimos años se han dado importantes avances en la asignación de recursos económicos, medios y materiales como textos. Sin embargo, todo ese esfuerzo es aún muy limitado para con la visión que se proyecta como 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. Como podrá apreciarse en promedio en inicial y primaria, asumen las siguientes expresiones estadísticas. Un 38,75% dice que la asignación de recursos es Muy bajo, un 28,2% Bajo que sumados superan el 60%, con un margen de respuesta positiva por debajo de 40.0%. ¿Qué indica ello? Que la implementación de los recursos materiales para propósitos de la educación intercultural bilingüe es sin duda muy escasa, con la cual es difícil, por no decir imposible, que se lleve a cabo una verdadera política de educación intercultural bilingüe.

4.1.2. Materialización de la EIB quechua-castellano y la calidad del servicio educativo promovido por el Estado peruano en la región de Apurímac.

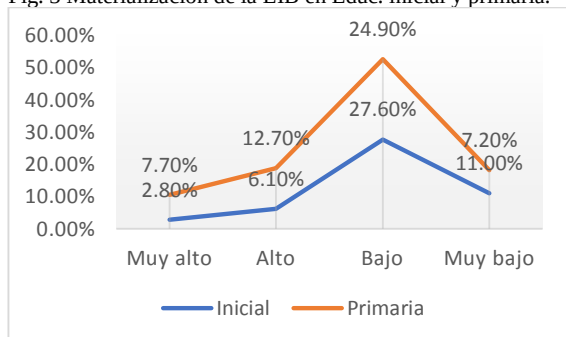
Los resultados estadísticos de las entrevistas realizadas a los gestores educativos de la muestra de estudio en las siete provincias de Apurímac en los niveles educativos inicial y primaria, expresan sus pareceres en función de su experiencia laboral como gestores y profesores directamente relacionados con la rutina educativa en la que se desenvuelven y de hecho son testigos activos de la realidad educativa EIB. Los estadísticos obtenidos del análisis en conjunto por provincias son: 10,99% muy alto, 21,2% alto, 51,14% bajo y 16,7% muy bajo, tal como se muestran en la Fig. 2.

Fig. 2: Materialización de la EIB en Apurímac por provincias.



Parecido resultado se expresa según los niveles de instrucción inicial y primaria con altos índices en el nivel bajo 27,6% y 24,9%. Estos datos revelan que la *materialización de la EIB quechua-castellano en Apurímac* es precaria en su implementación, aún no se avizora un verdadero interés como política de Estado.

Fig. 3 Materialización de la EIB en Educ. inicial y primaria.



La calidad del servicio educativo pasa por el tema de las condiciones básicas y elementales que el Estado, por obligación constitucional presta a los propios peruanos, y que deben responder a las exigencias y necesidades que requiere el

país para tener ciudadanos competitivos de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual. Son necesarios los aspectos tangibles como recursos físicos-logísticos y las no tangibles como gestión gerencial de recursos humanos, gestión pedagógica instrumental, fiabilidad, seguridad etc. que constituyen el elemento principal para determinar las condiciones buenas o malas como concepto de calidad que presta el Estado a cada comunidad en busca de la satisfacción plena de los niños, para con su educación competitiva de acuerdo a las corrientes modernas de progreso.

No es circunstancial que el 47,0% de los entrevistados manifiesten un nivel bajo de satisfacción con las condiciones de calidad del servicio educativo que oferta el Perú a los hijos, en este caso de la población provinciana de Apurímac, tal como se aprecia en la Fig. 4.

Fig. 4: Materialización de la Calidad del servicio educativo.



El 19,9% “Muy bajo” precisa que la calidad del servicio educativo en Apurímac es carente. Tan solo el 26,5% y el 6,6% expresan su relativa satisfacción con la calidad del servicio educativo que el Perú a través del MINEDU presta en sus diferentes instituciones educativas tanto de nivel inicial como primaria, a nivel del ámbito de los distintos distritos de las siete provincias de Apurímac.

4.2. Determinación de correlación entre la materialización de la EIB y la calidad del servicio educativo.

Se formulan las siguientes premisas de hipótesis:

H₁: Si $p < 0.05$ entonces las variables No son independientes;
H₀: Si $p > 0.05$ entonces las variables son independientes.

Se realizan bajo el nivel de significancia = 5% = 0.05.

Cálculo de la prueba estadística: valor de Tau_b de Kendal calculado arroja un resultado de p-valor **sig (bilateral) = 0.000 < 0,05; En consecuencia, existe correlación. Valor de $r = 0,611^{**}$ nivel de correlación significativa moderada. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Es decir, hay una correlación significativa moderada entre la materialización de la EIB y la calidad del servicio educativo impulsada por el Estado peruano a través de sus instituciones educativas rectoras de la región Apurímac. En tanto a mejor calidad de servicio educativo mejores resultados de educación intercultural bilingüe quechua-castellano.

5. DISCUSIÓN

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

Es importante que el Estado Peruano plantee lineamientos de política que ofrezca un concepto operativo de interculturalidad para que pueda cumplir el deseado rol orientador de todo el

sistema educativo. A su vez define y deslinda el modelo de EIB a ser implementada y exija resultados en tiempo prudencial, y no sea un discurso más de una sociedad que no logra definir su identidad como tal.

El ejercicio docente frente a las condiciones poco favorables suele no ser muy estimulante para los maestros y más aún para quienes con mejores dominios y conocimientos deben ir a laborar en las escuelas EIB ubicadas en las zonas alejadas y rurales. En ese sentido el MINEDU solo hizo un pequeño esfuerzo de bonificación económica, que en algo coadyuva, que sin embargo se requiere de efectivas y agresivos programas de estímulo para la EIB.

Según, Teves (2013) En Apurímac “la mayoría de docentes han sido formados bajo un enfoque mono-cultural y monolingüe, sobre todo, con visión occidental, alejado de las características socioculturales y lingüísticas de la región”.

El gasto educativo y la asignación de recursos humanos en el Perú en general son mezquinos. La EIB parece ser más de interés de los cooperantes que del propio sistema burocrático del país. No es falacia que los aportes para la EIB en mayor porcentaje provienen de las organizaciones internacionales.

La Calidad del servicio educativo en el Perú al igual que en sus diferentes regiones provincianas merece una mayor y mejor atención en sus condiciones no solo tangibles sino en las intangibles, pues no basta con el cumplimiento de la cobertura.

6. CONCLUSIONES

1. Según prueba de correlación de Tau_b de Kendal existe una **asociación moderada** de $r=0,611$ de significancia; dado que la significancia bilateral p-valor es $0,000<0,05$. Entre las variables “materialización de la EIB y la calidad del servicio educativo en Apurímac”. por cuanto a mayor materialización de la EIB quechua-castellano mejor nivel de la Calidad del Servicio Educativo en Apurímac.
2. El *Impulso de políticas de gestión gubernamental de la EIB y su utilidad* práctica educativa del quechua refiere una percepción de nivel bajo con 51,9% y 23,2% de muy bajo. en consecuencia, su precariedad demanda la debida atención de las instancias del gobierno.
3. Docentes con rigurosidad académica para materializar la EIB quechua-castellano en los ámbitos escolares bilingües de nivel inicial y primaria, se muestra desfavorable con 79,5%, que refleja el bajo interés del Estado por la formación de profesionales pedagogos para asumir la EIB.
4. La percepción de la asignación de recursos y materiales educativos para propósitos de la EIB, muestra una tendencia predominante en el nivel muy bajo con 38,7%, seguido del 28,2% de percepción bajo. Esto requiere de urgente y mayor atención.
5. La variable calidad del servicio educativo, muestra una tendencia intermedia pronunciada entre el segundo y tercer cuartil, que en suma representa 47,0% y 26,5% nivel bajo y alto igual 73,5%.

7. REFERENCIAS

- [1] M. Hutchison, «La Educación Intercultural Bilingüe en cusco: Un Análisis Crítico del Discurso de Algunos Sectores Involucrados con su implementación,» *SIT Digital Collections*, n° 1082, p. 11, 2011.
- [2] Degregori y C. Iván, «Educación y mundo andino,» *Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos*, n° Ed. Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Scott y Luis Enrique López. Lima: FOMCIENCIAS, pp. 13-26, 1991.
- [3] J. Freeland, «Intercultural-Bilingual Education for an Interethnic-Plurilingual Society? The Case of Nicaragua's Caribbean Coast,» *Comparative Education*, vol. 39(2), n° 27, pp. 239-260, 2003.
- [4] N. Hornberger, «Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility,» *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, n° 2, pp. 173-201, 2000.
- [5] I. Pozzi-Scott, «Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país,» *Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos*, n° Ed. Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Scott y Luis Enrique López. Lima: FOMCIENCIAS, pp. 121-147, 1991.
- [6] A. Muñoz, «Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos,» *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, n° 2, pp. 101-135, 1998.
- [7] Ministerio de Educación, «Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe: Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU,» *El Peruano: Normas legales*, 9 julio 2016.
- [8] Defensoría del Pueblo, «Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas,» Nova Print SAC, Lima - Perú, 2016.
- [9] D. E. Paredes Espejo, D. Vera Flores, K. La Serna Studzinski y W. Barrienuedo Tacunan, «Diagnóstico de la educación intercultural bilingüe en el Perú,» 2015.
- [10] E. Tovar, «Calidad de servicio y desarrollo personal,» Venezuela, s/a.
- [11] P. Larrea A., Calidad de Servicio, Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991.
- [12] O. D. Molina T., «Calidad de los servicios,» EcuRed, 2014.
- [13] A. G. Chuque M., «Calidad de servicios educativos según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012,» Lima, 2016.
- [14] V. Zeithaml y A. Parasuraman, Serie de conocimientos relevantes: servicio de calidad, Cambridge: Mass.: Marketing Instituto de Ciencias, 2004.
- [15] A. Merma, «La educación intercultural bilingüe en el Perú,» Huancavelica, 2015.
- [16] L. Trapnell y E. Neyra, «Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú,» 2004.
- [17] E. Vega, «Educación Intercultural Bilingüe. Carácter plural,» 30 Diciembre 2013. [En línea]. Available: <http://www.defensoria.gob.pe/blog/educacion-intercultural-bilingue-caracter-plural/>.
- [18] Ministerio de Cultura del Perú, «10 cosas que debes saber sobre las lenguas indígenas peruanas y sus habilidades,» *Revista informativa del Ministerio de cultura: La diversidad es lo nuestro*, 2015.