

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



La Formación del Profesorado en Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTORA:

NICOLE STEFANY VIDAURRE ALVARADO

ASESORA:

EDITH SORIA VALENCIA

Lima, noviembre 2019

Resumen:

La presente investigación, tipo cualitativa de método de investigación documental, tiene como objetivo general el explicar el rol del docente intercultural bilingüe en el fortalecimiento de la educación rural en el Perú. Para ello, vincularemos competencias esenciales para lograr una educación de calidad desde la formación inicial, obteniendo una mejor comprensión sobre la interculturalidad, el bilingüismo y la relación con la comunidad, así como también la formación continua a través de diversas políticas y planes. La formación del profesorado para la educación intercultural bilingüe enfrenta diversas problemáticas y retos. Para una educación que englobe nuestra realidad peruana fortalecer la educación intercultural bilingüe constituye una necesidad y una prioridad de brindar oportunidades de desarrollo integral en equidad. La necesidad de implementar en los planes de estudio de los estudiantes en formación competencias claves, así como desde las políticas educativas buscar la mejora de la formación continua del docente en servicio deben ser un conjunto articulado si se busca una formación de calidad con fin a fortalecer la calidad educativa de la educación intercultural bilingüe en el Perú.

Agradecimientos

A mis padres y familiares,
a mis profesores, a mis amigos,
quien me han apoyado mucho
durante todo este tiempo.



ÍNDICE

Agradecimientos.....	II
Resumen.....	III
Introducción.....	V
Marco Conceptual.....	
Capítulo 1: Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe.....	1
1.1. Aproximaciones conceptuales a la formación inicial Intercultural Bilingüe.....	2
1.2. Formación inicial del docente de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Perfil de egreso de los docentes	3
1.3. Iniciativas y propuestas para el fortalecimiento de la formación inicial y continua del docente	7
1.4. Realidad rural: la actitud crítica y reflexiva ante las brechas sociales.....	8
Capítulo 2: Rol del docente en la Educación Intercultural Bilingüe ¿Realidad o utopía?.....	10
2.1. Bilingüismo: Necesidad e implicancia del docente.....	11
2.1.1. La lengua y la cultura en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.....	14
2.1.2. Participación del docente con la comunidad.....	15
2.2. Enfoques de la Educación Intercultural bilingüe.....	17
2.3. Perspectivas sobre la interculturalidad.....	20
Conclusiones.....	22
Referencias bibliográficas.....	24

Introducción

La presente investigación abordará como eje central la formación del profesorado en educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú, esta se apoyará en que el docente es un factor clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Vázquez (2015) señala que el docente “ejerce una influencia en el proceso de aprendizaje del estudiante para alcanzar el éxito escolar”. (p.228). En un contexto intercultural bilingüe, es de gran importancia considerar la cultura, la lengua y la cosmovisión de los estudiantes para diseñar los procesos del aprendizaje. Sin un entendimiento cultural y lingüístico, no se podrían desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes de manera apropiada y pertinente a la realidad. Trapnell y Vigil (2011) señalan que “este enfoque de la docencia requiere de un proceso formativo que ofrezca al maestro la posibilidad de abordar la escuela como una construcción social y cultural que responde a determinadas maneras de concebir la sociedad, la persona y el conocimiento” (p.4). Es decir, en la formación docente es clave abordarlo desde una perspectiva social y cultural. Tomar una actitud crítica y reflexiva es un aspecto que permite partir de la realidad para poder lograr un proceso de cambios en beneficio a la sociedad.

Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos para implementar y desarrollar de manera efectiva y pertinente, todavía nos encontramos lejos de alcanzar estándares apropiados. La prueba ECE (2018) nos muestra resultados muy preocupantes, entre los cuales destacan porcentajes muy inferiores en pruebas de comprensión lectora tanto en su lengua materna, así como castellano en los estudiantes de escuelas EIB. Este aspecto lingüístico nos permite tener una perspectiva de la realidad peruana en escuelas EIB; asimismo, el aspecto cultural, de valoración y pertenencia también debería ser promovido junto con la lengua. Debido que, al desarrollar estos aspectos es importante fomentar “el respeto y la valoración de la diversidad cultural, procesos de reivindicación étnica que permitan fortalecer y promover la identidad de los alumnos hacia sus grupos culturales” (Viveros-Márquez & Moreno-Olivos, 2014, p.68).

En el Perú, según el MINEDU existen 27 902 escuelas EIB. A pesar de ello, los centros de formación docente en EIB son escasos y no responden a la demanda educativa. Sin embargo, cada vez se implementan apoyos para incentivar el estudio de la carrera

EIB en el Perú, un claro ejemplo es beca 18 EIB dirigida a estudiantes cuya lengua materna es una lengua indígena u originaria para que estudien la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Tanto la formación inicial, así como la formación continua del docente deben ser aspectos importantes al abordar la EIB, debido a lo complejo y enriquecedor de la educación intercultural bilingüe y su relevancia para la educación en el Perú.

De acuerdo al informe de la Defensoría del Pueblo n°174 de la Educación Intercultural hacia el 2021 (2016), la “formación en servicio de los docentes EIB sigue siendo una tarea pendiente” (Defensoría del Pueblo,2016, p.8). Asimismo, también señala que el 94% no ha tenido “formación académica en EIB que les permita tener competencias adecuadas para este contexto cultural” (p.8). Por otro lado, resaltan que más de la mitad de ellos no pueden leer ni hablar fluidamente en castellano y en la lengua indígena. Además, se menciona que seis de cada diez docentes señalan que no recibieron una formación intercultural bilingüe en aulas multigrado por ello se les dificulta realizar sus actividades.

A partir de todo ello, la pregunta de investigación es la siguiente, ¿Cuál es el rol de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe en el fortalecimiento de la educación rural del Perú? A partir de ello, se estableció como objetivo general el explicar el rol del docente en el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Asimismo, como objetivos específicos, el describir cómo se desarrolla la formación inicial del docente en EIB, describir las propuestas de implementación realizadas en la formación continua en EIB en el Perú; e identificar los lineamientos que orientan la formación del docente en EIB.

La presente investigación es de tipo cualitativa y utilizó el método de investigación documental. Para ello, se realizó una búsqueda de fuentes confiables y pertinentes con el tema de investigación en diversas bases de datos, entre ellas destacan los repositorios de tesis PUCP, Ebsco Redalyc y Dialnet.

La presente investigación describió el rol docente en la Educación Intercultural Bilingüe desde su formación inicial, así como su formación continua. Para ello, se analizará tomando en cuenta las iniciativas y propuestas para su mejora, tales como las

capacitaciones y acompañamiento docente durante su ejercicio profesional. Asimismo, se señalará los enfoques que orientan la educación intercultural bilingüe y cómo se relaciona con el perfil de un docente EIB para fortalecer su rol docente.



MARCO CONCEPTUAL

CAPITULO 1: FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La formación del docente en EIB en el Perú, es sin dudas, una prioridad para el desarrollo de una educación de calidad, es por ello se debe contar con docentes capacitados y preparados académicamente para atender en un contexto intercultural bilingüe.

Sin embargo, el Informe Defensorial n°174 señala que en el año 2011 para la formación inicial de docentes EIB solo había cinco Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y cuatro universidades para abarcar la demanda educativa en EIB. Lo cual, generó una gran preocupación por la escasa cantidad de profesores formados en educación intercultural bilingüe. Para ello, se fomentó la carrera EIB, y para el año 2015 señalan son nueve universidades que ofrecen una formación EIB, y treinta y dos los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) EIB.

Cabe resaltar, que a pesar del esfuerzo de aumentar las instituciones superiores formadoras de profesores EIB, todavía existe un gran número de colegios que no tiene profesores formados y capacitados en EIB. El informe menciona que, de cuarenta instituciones de educación superior, veinticuatro atienden en lenguas andinas tales como quechua y aimara y solo ocho en lenguas amazónicas. De acuerdo al MINEDU, en el Perú existen 44 lenguas amazónicas y solo 4 lenguas andinas. Una preocupación constante de acuerdo al informe es la falta de formación superior de profesores EIB en 23 lenguas

originarias, la mayoría lenguas amazónicas.

Esto se contrasta, con la escasez de instituciones de educación superior en la selva, a comparación de las instituciones de formación superior en la costa y la sierra. El número de escuelas EIB en todo el Perú, en total según el registro de IIEE EIB (2018) es de 27 054 existiendo una escasez de docentes formados y capacitados en EIB.

Por ello, los existe una gran cantidad de docentes quienes no tienen formación EIB laborando en contextos interculturales bilingües, por tal razón la formación continua resulta indispensable. Ello se puede evidenciar con lo identificado en el Informe Defensorial n°174 sobre los docentes EIB en servicio:

no será posible que un docente logre que sus estudiantes alcancen aprendizajes óptimos si no conoce su cultura ni su lengua, carece de herramientas metodológicas para la enseñanza en lengua originaria y del castellano, no ha Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021 sido capacitado en el uso y manejo de los materiales educativos producidos para la EIB y no ha sido preparado para trabajar en aulas multigrado (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 30).

Hoy en día es un reto enseñar en un contexto intercultural bilingüe en el Perú, debido a las dificultades con el idioma, el entendimiento cultural, la comprensión de un nuevo modo de vivir y comprender la vida, para ello acceder a una formación inicial de calidad y continua resulta clave para poder impactar positivamente en los contextos rurales y urbanos interculturales bilingües.

1.1. Aproximaciones conceptuales a la formación inicial Intercultural Bilingüe

La formación inicial docente lo define Serbănescu (2013) como el segmento educativo que asegura la adquisición de habilidades y la certificación necesaria que permita su inserción en la carrera docente. Esta formación es esencial porque tal como lo menciona permite adquirir habilidades para lograr una práctica de calidad en el contexto educativo, por ello la importancia de la formación inicial del docente sea de calidad y pertinente.

Asimismo, la autora resalta el amplio consenso sobre la necesidad de establecer un conjunto de competencias para los profesionales de educación, los cuales son determinados en los programas de estudio de las diversas instituciones formadoras. En decir, estas competencias contempladas en los planes de estudio deben ser claves para el desarrollo de

sus habilidades, es decir, estas competencias son factores claves para el desarrollo de los futuros docentes y el impacto que tendrá en su futura praxis educativa.

1.2. Formación inicial del docente de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Perfil de egreso de los docentes

En el Perú, la educación inicial de un docente EIB contempla una formación superior en universidad o en instituto de educación superior pedagógico. Estas instituciones de formación superior según Pérez y Fernández (2015) contemplan “un proceso de formación cultural, moral y ético que se interrelaciona e imbrica con la ideología, la ciencia, el arte y las tecnologías de la sociedad en que se desarrolla” (p.101). Por consiguiente, las instituciones superiores intervienen en un conjunto de interrelaciones sociales, culturales e ideológicos, lo cual direcciona al estudiante a un determinado contexto y visión.

Los programas de estudios contemplan una serie de competencias a lograr durante su formación, estos se vinculan con el perfil de egreso, en el cual se establece la formación del futuro docente. La Secretaria de Educación Pública de México (2018) señala que el perfil de egreso “constituye el elemento referencial para la construcción de los planes y programas de estudio de la formación inicial de docentes, debido a que integra diversas competencias y desempeños propios” (p.20). De este modo, los planes de estudio deben procurar la formación integral de un docente EIB, con sus enfoques de interculturalidad y bilingüismo.

De esta manera, es importante resaltar la importancia de una formación de calidad y pertinente para un docente de Educación Intercultural Bilingüe, ya que estos establecen competencias particulares en su formación. Con relación a la competencia lingüística, Rubio (2013) señala que:

Ser competente comunicativa e interculturalmente supone poseer el conocimiento y la habilidad para utilizar el lenguaje como generador de contextos amigables, basados en la expresión libre, el respeto por los derechos ajenos, la aceptación mutua y la búsqueda por espacios de dignidad. (Rubio, 2013, p.286).

Es por ello, que las instituciones de formación docente inicial deben incorporar en

su plan de estudios estos enfoques de interculturalidad, de tal modo que garanticen una formación pertinente y de calidad, debido a que las instituciones de educación superior son el primer vínculo en el cual el estudiante aprende sobre su carrera y su aproximación al campo laboral. Es por ello, que las instituciones de educación superior deben garantizar tres aspectos esenciales de la Educación Intercultural Bilingüe.

En primer lugar, la competencia lingüística en bilingüismo. Es así, como podemos encontrar que los planes de estudios incorporan cursos de lengua indígena u originaria durante los primeros ciclos de estudios. CEPAL (2018) señala: “La lengua no solo es el vehículo de comunicación y transmisión de los saberes y de la cultura, sino que refleja la cosmovisión de los pueblos y, por lo tanto, sus lógicas de pensamiento, la clasificación, el ordenamiento y el relacionamiento en el mundo” (p. 93). Es por esta razón, que no podemos aislar los conceptos de lengua y cultura, debido a que ambos se interrelacionan e influyen en el contexto social.

En la formación inicial de profesores de educación intercultural bilingüe se debe incorporar los cursos de lengua indígena u originaria para garantizar un bilingüismo competente en la enseñanza en colegios EIB. En las cinco universidades de la convocatoria Beca 18 EIB-2019, programa para incentivar la formación de docentes EIB dirigido a estudiantes de pueblos originarios o indígenas para que estudien la carrera de EIB en el Perú, incorporan el curso de la lengua originaria en los primeros ciclos de formación, es así como dos de las universidades tienen el curso de lengua originaria en los dos primeros ciclos, una en los tres primeros ciclos y dos universidades en los seis primeros ciclos. Si se busca garantizar un bilingüismo competente en los docentes, la formación inicial debe incorporar ambas lenguas en la formación del profesorado. El curso de Castellano solo se encuentra presente en tres de las universidades, lo cual forma parte de una educación en bilingüismo, ya que se espera la competencia comunicativa en ambas lenguas.

Comunicarse en la lengua originaria no solo permite una mejora en la calidad educativa dentro de la institución educativa, sino también una vinculación con la comunidad. Los padres de familia muchas veces son monolingües, conocer y vincularse con ellos también repercute en garantizar una educación de calidad. A continuación, veremos la importancia de este vínculo en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Un docente EIB debe procurar un acercamiento y comunicación constante ente los

padres de familia, comunidad y la institución educativa. CEPAL (2018) resalta que existen diversos documentos tales como UNESCO, 2015 y OREALC/UNESCO, 2017 que señalan:

los rasgos culturales, los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones potencian no solo la calidad de la educación, sino que además complejiza y enriquece los currículos con prácticas más pertinentes (p.16).

En este sentido, el docente puede incorporar el contexto y los conocimientos no solo en su práctica sino también en su reflexión sobre el currículo y su aplicación de manera pertinente y contextualizada.

Asimismo, un docente EIB debe ser capaz de comprender los procesos históricos y culturales que intervienen en el contexto educativo, por ello la importancia que se incorporen estos aprendizajes durante la formación inicial docente EIB. Kent (2013) resalta como “núcleo fundante de la formación docente el anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural” (p.3). Los planes de estudio de las instituciones de formación superior antes mencionadas dependiendo de la localidad en la que se encuentran contemplan cursos tales como procesos históricos de los pueblos indígenas en tres ciclos consecutivos o Historia de la Amazonía en dos ciclos o Realidad Regional y Nacional. Sin embargo, solo una institución no contempla algún curso de historia. Es importante resaltar el hecho de que no solo se contemple la realidad nacional sino también la realidad local del entorno EIB en el cual se proyectan a incorporarse.

La historia constituye parte esencial en la formación de diversos profesionales, sin embargo, un docente de educación intercultural bilingüe debe lograr una mayor comprensión de los procesos históricos a fin de brindar una educación de calidad con el contexto educativo. El Plan Sectorial de Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe (2016) señala como eje 3 (Formación inicial y en servicio de docentes para la EIT y EIB) de la política:

visibilizar, conocer y valorar desde una visión crítica, la historia y aportes de los diversos pueblos que conforman la sociedad peruana, en relación con la historia latinoamericana y mundial, desarrollando un proceso de afirmación cultural que genere un sentido de pertenencia, la identificación de la propia cultura y su contraste con otras tradiciones culturales desde el enfoque de género y una mirada interseccional (p. 61).

Es por ello, que la interculturalidad debe ser un eje constituyente de su formación, así como es importante que este incorporado en su formación docente. El MINEDU (2016) señala como objetivo de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe el “promover el enfoque intercultural en la formación docente inicial y en servicio en todas las instituciones formadoras del país para el tratamiento de la diversidad” (p.57). Las instituciones de formación docente inicial deben incorporar estos enfoques para los futuros docentes.

La investigación educativa como fin para la reflexión e innovación en educación. Se necesita investigar sobre prácticas innovadoras en la Educación Intercultural Bilingüe, donde se encuentre una variedad de metodologías, recursos y aspectos a resaltar, valorar y enriquecernos de la diversidad lingüística y cultural, así como también producir nuevos conocimientos. Es por, ello que las instituciones de formación inicial deben contemplar y brindar herramientas a los futuros docentes de investigación y dialogo interdisciplinar.

Por otro lado, la formación de un docente es constante y permanente, a fin de garantizar ello existen diversas políticas que permiten que el docente pueda continuar su formación con el objetivo de mejorar la calidad de enseñanza de sus estudiantes.

De acuerdo, a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural-DIGEIBIR (2013) el perfil de un docente intercultural bilingüe debe considerar las siguientes características:

En primer lugar, la valoración de la cultural y lengua de sus estudiantes, así como su aplicación en el currículo. Asimismo, debe tener una competencia oral y escrita en ambas lenguas (la lengua originaria y castellano). Otro aspecto señalado es la formación en educación intercultural bilingüe y el manejo de estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados. Por otro lado, fomentar la participación de todos los agentes de la comunidad en la gestión educativa. Sin lugar a dudas, señalan a la investigación como mejora continua para enriquecer su práctica y ejercicio profesional.

Lo mencionado por el DIGEIBIR nos plantea las competencias en las que se deben comprometer en desarrollar las instituciones de educación superior para fomentar en los futuros docentes una formación integral y comprometida con su labor docente. Álvarez y Garrido (2004) señalan que las competencias interculturales de los profesores no son posibles sin una adecuada capacitación.

1.3. Iniciativas y propuestas para el fortalecimiento de la formación inicial y continua del docente

En el Perú, se han propuesto diversas políticas y planes para mejorar la calidad de la EIB, como por ejemplo el Plan Nacional EIB al 2021 (2016), la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos rurales (2018) y la Políticas Educativas para el desarrollo de la Educación rural (2016).

Una política sostiene “es el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa en los ámbitos estatal o supranacional y, en cierta medida, también en el de las instituciones privadas” (Díez 1996 citado en Capella, 2004,p.11). Por otro lado, Rivas (2004) resalta que el:

concepto de política educativa es mucho más amplio que el de las meras decisiones políticas entendidas como un proceso legislativo exclusivamente. La Política Educativa, en cambio, entiende esencialmente del tipo de proyecto social y las tradiciones sociales y culturales sobre los que se sustenta (p.43).

Con relación a la formación docente, el decreto n.º 013-2018-MINEDU en el Art. 1 señala como uno de los objetivos prioritarios de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales “mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente” (p.21). Mientras que Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) señalan que las instituciones educativas formadoras en EIB deben conocer la “cultura, dominan la lengua originaria de los estudiantes y el castellano, y se mantienen actualizados en los diferentes aspectos que compromete su labor profesional” (MINEDU, 2016, p.20). Ello conlleva a poder reflexionar sobre que se está priorizando como políticas para fortalecer la educación intercultural bilingüe en el país.

El Plan Nacional EIB al 2021 (2016) señala el “asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad” (MINEDU, 2016, p.21).

Es por ello, que se implementó el acompañamiento pedagógico al docente EIB en servicio, con el fin de permitir que los docentes “reciban asesoría y monitoreo de manera pertinente y mejor contextualizada en cuanto a la implementación de la propuesta de EIB a

nivel de instituciones educativas y del aula” (p.29). Cabe destacar que esta intervención educativa a favorecido la calidad de enseñanza del docente, sin embargo, también se señala que existe una escasa cobertura a nivel nacional.

Es importante acotar lo señalado por Álvarez y Garrido (2004) el desarrollo adecuado de la competencia intercultural de los alumnos no solo depende de las políticas educativas sino también de la reflexión y el actuar del docente frente a los principales problemas de la comunicación intercultural, así como la dinámica social rural. Líneas más abajo, abordaremos la reflexión docente en la realidad rural.

1.4. Realidad rural: la actitud crítica y reflexiva ante las brechas sociales

Desde una mirada histórica, podemos ver cómo las comunidades indígenas han sido explotadas e invisibilizadas, muchas veces debido a que se encuentran en zonas remotas y la población es escasa. Por ello, el docente debe tener una visión histórica de los procesos que influyeron e influyen en la dinámica sociocultural de las comunidades.

La pobreza en zona rural alcanza niveles muy superiores a comparación de la zona urbana. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos para implementar políticas nacionales, todavía nos encontramos lejos de alcanzar estándares apropiados. En educación, la prueba ECE (2018) nos muestra resultados muy preocupantes, entre los cuales los estudiantes de escuelas EIB se encuentran en inicio o en progreso según los estándares en relación pruebas de comprensión lectora tanto en su lengua materna y castellano. Ante ello, se debe desarrollar una práctica constante de reflexión para poder cambiar y mejorar la EIB. Según Acosta (como se citó en López, 2015) propone al diálogo entre todos los miembros de la comunidad, como la herramienta más importante para construir una participación crítica. Esto permite, que el docente pueda incorporar la participación de toda la comunidad en su praxis educativa.

Del mismo modo, el docente al tener una actitud socio-cultural crítica logrará incorporar los aspectos culturales y sociales desde una perspectiva de cooperación y diálogo). “Un aspecto clave de una formación profesional con enfoque intercultural tiene que ver con la toma de distancia crítica frente a la escuela y la reflexión sobre el carácter histórico y cultural del currículo y la intencionalidad que le subyace” (Rapnell,

2011p.43). Esto significa que como docente es su rol poder tomar una actitud crítica e histórico-cultural de su propia práctica educativa en relación con la realidad de la comunidad.



CAPÍTULO 2: ROL DEL DOCENTE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE... ¿REALIDAD O UTOPIA?

Perú, país de gran diversidad cultural y lingüística, requiere de una educación que responda y respete las necesidades del entorno, siendo este actualmente, una obligación para alcanzar una sociedad justa y equitativa. Ante ello, se implementa la Educación Intercultural bilingüe, como derecho, afirmado por la Ley n.o 28044, Ley General de la Educación (art.8), que reconoce a la interculturalidad como un principio en la educación peruana. Asimismo, Ordoñez (2013) resalta que es un derecho al mencionar que:

la educación intercultural bilingüe es un derecho fundamental que garantiza que la educación formal que reciban los pueblos indígenas sea resultado de un diálogo intercultural sincero y abierto entre las entidades del Estado y las autoridades de dichos pueblos (p.95).

Lo mencionado por Ordoñez está enfocado a romper con las desigualdades, ante el proceso histórico de desigualdades que han vivido los pueblos originarios o indígenas. Para lo cual, la visibilizarían de los pueblos indígenas, sus necesidades y problemáticas sean dialogados entre todos los actores, porque ello contribuye a fomentar una sociedad justa y equitativa para todos. Del mismo modo, el MINEDU señala que:

La Educación Intercultural Bilingüe, orientada particularmente a la atención a los estudiantes de pueblos originarios, es una de las políticas prioritarias de equidad, por cuanto, garantiza la atención educativa de calidad a los miembros de estos pueblos, la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y promueve la calidad de los aprendizajes (Plan Nacional de EIB al 2021, 2016, p.4).

Por lo tanto, se enfatiza el derecho de los pueblos como respuesta a la demanda de equidad en educación enfocada en valorar la lengua materna y cultura de los estudiantes. Con el objetivo de brindar una educación de calidad y pertinente a un contexto EIB, se busca que el rol del docente EIB se fortalezca, para lo cual se define rol como la acción que realiza el docente en el proceso de enseñanza. Para poder realizar esta acción es necesario que el docente EIB pueda haber desarrollado competencias para enseñar en un entorno intercultural bilingüe, que serán abordados en este capítulo.

Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014) señalan que la:

poca efectividad y eficacia de la educación indígena engloba cuestiones que tienen

que ver con la calidad educativa (o con la educación sin calidad), así como con la pertinencia, la relevancia y la equidad (o con la irrelevancia e inequidad educativa), es decir, el bilingüismo y el interculturalismo se constituyen en ejes o componentes de la calidad educativa en educación indígena y la asunción de ambos enfoques pueden y deben ser analizados desde una perspectiva integral de la calidad de la educación (p.57).

Ambos autores resaltan como componentes de la calidad educativa el bilingüismo y el interculturalismo, para ello es importante que el docente comprenda y desarrolle estas competencias de manera competente. Líneas más abajo abordaremos las competencias de un docente EIB como componente clave para fortalecer la calidad educativa EIB.

2.1. Bilingüismo: Necesidad e Implicancia del docente

En un contexto intercultural bilingüe, es una necesidad poder contar con docente competentes en ambas lenguas. Por ello, un requisito esencial es el dominio de la L1 o lengua materna de los estudiantes y L2 como segunda lengua castellano. La Ley n.º 28044 (art. 20), señala con relación a la competencia lingüística tres características de la EIB, entre las que destacan: el garantizar el aprendizaje de la lengua materna, y, el castellano como segunda lengua; el preservar y promover la lengua originaria; y, la obligatoriedad del dominio de una lengua originaria por parte de los docentes.

Para que estas características sean una realidad, un docente EIB debe ser capaz de ser competente lingüísticamente en la lengua que emplea la Institución Educativa donde labora.

competencia en Comunicación Lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008, p. 180).

Esto implica que el uso del lenguaje no solo debe limitarse a un medio de comunicación, sino incorporar el aspecto de reflexión y análisis del entorno socio-cultural.

Con relación al bilingüismo, este concepto es complejo y varía de acuerdo a diversos autores y sus perspectivas. En la presente investigación, se comparte lo señalado por Blanco (s/f) al referirse al bilingüismo como el uso de dos lenguas con igual competencia se conoce como bilingüe equilibrado, sin embargo, resalta que también se puede hablar de bilingüismo cuando se tiene un mayor conocimiento de una de las lenguas y, por múltiples razones varía las dos lenguas en su uso de acuerdo a diferentes situaciones u objetivos comunicativos. Es decir, de acuerdo a la situación comunicativa y los actores implicados varía el uso de la lengua. La UNESCO (2016) señala que los docentes deben estar preparados para el bilingüismo en un salón de clases para lograr entender las necesidades de los hablantes de una segunda lengua.

En el Perú, el MINEDU realiza la Evaluación de Dominio de la Lengua Indígena u Originaria, por el cual los docentes aprobados reciben una constancia del nivel de dominio de la lengua, requisito para formar parte del Registro Nacional Docente-Bilingües, cuya vigencia es de tres años, ello le permite al docente postular a una plaza en una institución EIB. Esta evaluación consiste en dos dominios (oral y escrito) con diversos indicadores. Cabe resaltar que de acuerdo al Protocolo de evaluación 2019, el nivel mínimo para el ingreso RND-Bilingües es el nivel básico oral y escrito en 29 lenguas, mientras que en 12 lenguas se necesita solo el nivel básico oral.

Es relevante reflexionar si es suficiente que un docente posea solamente la competencia lingüística del nivel básico en la lengua originaria para enseñar en una escuela EIB, y cómo esto podría influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como, su interacción y participación con los padres de familia y la comunidad. Más aún, si nos enfocamos propiamente en el docente y el proceso desarrolla para la adquisición de la lengua originaria a fin de alcanzar un nivel de competencia lingüístico de nivel superior.

Los primeros años de adquisición de una segunda lengua son relevantes para el docente. El primer año en el cual el docente se incorpore en una EIB, debería fortalecer las habilidades y competencias de sus educandos en su lengua materna de manera competente. De esa manera, el rol del docente no se limita al bilingüismo, sino a la apertura al aprendizaje y la motivación para adquirir la lengua durante todo su proceso. Jurado y García (2018) resaltan que la motivación y la actitud hacia el aprendizaje tiene

una influencia en la adquisición de una segunda lengua.

Según Schumann (como se citó en Montes y Lovón 2017) en su hipótesis de aculturación señala que “el grado de distancia social y psicológica entre el aprendiente de la L2 y la comunidad de hablantes de la L2 determinará su grado de aculturación y su progreso en la adquisición de la L2” (p.33). Por ello, si la distancia es significativamente grande, consecuentemente podría quedarse en una fase inicial de la lengua. Ante ello, la importancia de la vinculación del docente con la cultura y la comunidad, a fin de entender la dinámica social y comunicativa del entorno; así como su motivación y actitud para el aprendizaje de la lengua resulta esencial a considerar en la adquisición de una lengua originaria. Debido a que, esto podría limitar su adquisición de una lengua y su posterior práctica en un contexto intercultural bilingüe. Por otro lado, este aprendizaje al ser constante debería ser un componente a trabajar desde su formación inicial, así como continua.

Asimismo, los docentes reciben un acompañamiento pedagógico que se viene incorporando en algunas escuelas EIB. Este acompañamiento involucra el “implementar la propuesta pedagógica, promover el intercambio de experiencias entre docentes bilingües y ayudar en la distribución y uso de materiales” (MINEDU, 2016, p.10). Es decir, está orientado solamente en el desarrollo de la práctica docente, sin embargo, no se incorpora como eje el fortalecer la competencia lingüística de los docentes de manera competente. Esto es relevante debido a que para acceder a una plaza docente EIB solo se es necesario el nivel básico, siendo un nivel básico este no garantiza una competencia pertinente para poder desarrollar prácticas bilingües. Es por ello, que un programa para fortalecer las habilidades escritas y comunicativas en la lengua originaria o castellano de los docentes EIB debería ser un eje esencial si se busca fortalecer su rol en la educación, ya que los estudiantes los designan como referentes para el correcto uso de la lengua originaria y/o castellano.

Por lo tanto, el bilingüismo en los docentes EIB, además de una necesidad para poder laborar en una Institución de Educación Intercultural Bilingüe, implica un compromiso por parte del docente. La implicancia del docente al aprender y perfeccionar la lengua con la que no sea competente conlleva a una reflexión sobre el desarrollo de su práctica educativa y por consiguiente un compromiso para mejorar en aquellas lenguas.

Sin embargo, veremos a continuación que no solo el aprendizaje de la lengua es importante sin una comprensión de la cultura.

2.1.1 La lengua y la cultura en relación a la Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe tienen una estrecha relación entre la lengua y cultura. López (s/f) señala que:

se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica (p.9).

Es decir, no se puede transformar la educación sino se vincula el aula con la lengua, cultura y saberes de la comunidad.

En ese sentido, Pozzo y Soloviev (2011) señalan que “la interpretación lingüística cultural y la lengua son aspectos indivisibles de la existencia del ser humano” (p.179). A partir de este punto, la lengua y la cultura tienen un vínculo valioso en la enseñanza y aprendizaje, ya que forman parte de la formación de la persona, tal como lo señala la UNESCO (2016) cuando menciona que el docente debe conocer a sus estudiantes, sus antecedentes lingüísticos y culturales para promover el uso de prácticas de enseñanza adecuadas (Pinnock y Nicholls, 2012 citado en UNESCO 2016). En este sentido, es importante que, al buscar una formación integral de los estudiantes, se debe también partir de sus necesidades, intereses y el contexto nos permitirá integrarlo en la práctica educativa.

La importancia del uso de la lengua materna tiene como función el fortalecimiento de vínculos de confianza y cercanía entre los grupos sociales. Es decir, un docente que conoce la cultura debe mantener a constante interacción no solo con sus estudiantes sino con los padres de familia y comunidad a fin de mantener vínculos de cooperación con la comunidad, y conocer las dinámicas sociales. A partir de ello, González, Moll y Amanti (2005) resalta la importancia del idioma y la cultura en el proceso de aprendizaje, y argumenta un plan de estudios en base a los conocimientos de la comunidad y de los propios estudiantes, a lo que define como “fondo de conocimiento”, ya que los docentes pueden incorporar estos conocimientos en su práctica

educativa.

A partir de los autores mencionados, podemos afirmar que la competencia lingüística implica una conexión cultural, y el rol de un docente EIB consiste en estar comprometido a desarrollar una competencia lingüística competente de la lengua originaria del entorno. Cabe resaltar, que el conocer, respetar y valorar la cultura es tan importante como aprender las bases lingüísticas, morfológicas o sintácticas de la lengua originaria.

Una comprensión incompleta de los vínculos entre la cultura y la lengua no le permitirán ser competente lingüísticamente, por consiguiente, tampoco logrará vincular sus prácticas con el contexto, ni comprender las necesidades de sus estudiantes. Un docente EIB debe estar comprometido en preservar, promover y desarrollar las habilidades y competencias de sus educandos en su lengua materna, así como también poder comprender la realidad del entorno promoviendo un ambiente de respeto a la diversidad.

2.1.2 Participación del docente con la comunidad

La participación del docente con los distintos actores en el proceso educativo tiene una implicancia en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, de manera que se conecta con su entorno y realidad. En un contexto rural, la dinámica social de interacción con la comunidad recobra un papel esencial, debido a que el docente forma parte de esta dinámica, y su participación en ella contribuye a fortalecer los vínculos y lazos sociales para la mejora de su práctica educativa.

Ramírez (2017) señala que el concepto de comunidad no solo se limita al pertenecer a un determinado territorio, sino al establecimiento de vínculos, y, consensos comunes y colectivos, que comparten valores, creencias o intereses mutuos. La comunidad está en constante cambio, por ello conocer los aspectos que la constituyen y las variaciones del entorno resulta esencial para un docente EIB. El conocimiento de lo ocurrido en el entorno no es suficiente, el involucrarse y participar dentro le brinda otra perspectiva.

Un aspecto esencial en el rol docente, es el mantener una relación con la comunidad. Las comunidades indígenas mantienen una relación de intercambio y apoyo

entre ellos, por ello, el docente debe mantener una comunicación permanente con la comunidad. El liderazgo comunal es un aspecto clave en las zonas rurales del Perú, los ancianos(as), las sabias(os) y los hablantes de la comunidad tienen un papel clave en el dinamismo de la comunidad.

La participación del docente es clave para mantener el dinamismo y aprender de los saberes, organización y cosmovisión de la comunidad. UNICEF (2012) menciona como hay casos en que los mismos pobladores han despedido a los docentes que vienen a su comunidad, por diversos motivos, entre ellos, por no conocer y valorar la lengua, entre otros. UNICEF- EIBAMAZ (2012) también resalta que una de las características sociales de la comunidad “es su carácter comunitario” (p.54). Ello debe entenderse como la vinculación de la comunidad en la labor educativa con la institución y con los docentes.

Asimismo, Ramírez (2017) señala que “ubicar los procesos educativos en el contexto comunitario significa la posibilidad de crear prácticas formativas que favorecen el desarrollo de todos los integrantes de una sociedad” (p.84). Para el autor, ello implica un cambio en el rol docente, ya que se convierte en un aprendiz de la cultura y comunidad. Además, esto permite crear una conexión y sensibilidad y pertenencia dentro del proceso de desarrollo educativo y social de la comunidad.

Es por ello, que el docente además de conocer la lengua materna de la comunidad, conocer lo que significa la interculturalidad, tomar una actitud crítica y reflexiva, debe fomentar una participación con la comunidad, para poder aprender de sus experiencias y conocimientos lo cual puede incorporar en sus sesiones de aprendizaje para lograr un aprendizaje en sus estudiantes considerando su contexto y partiendo de hechos reales y significativos para innovar y buscar el desarrollo pertinente de los estudiantes y de la comunidad.

La EIB busca una educación contextualizada, tal como lo señala OREAL/UNESCO (como lo citó la Defensoría del Pueblo, 2016):

gran desafío, pues no solo se trata de instruir o exponer conocimientos a los estudiantes sino de promover, a través de la educación, el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona mediante un conjunto de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los estudiantes y de los contextos en los que se desenvuelven (p.22).

Por otro lado, promover y fomentar la participación de los padres de familia y la

comunidad, parte desde las iniciativas del docente de crear espacios de confianza, diálogo y entendimiento para crea vínculos de cooperación. Es así como el docente, puede integrar todos los conocimientos y prácticas milenarias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe

Esto responde a lo que buscamos en una escuela EIB en nuestro país, para ello veremos diversos enfoques, ello es importante abarcar para lograr una mayor comprensión acerca del rol docente EIB.

Por un lado, la Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2018) señala tres enfoques en los que se basa la EIB en el Perú, estos son los mencionados a continuación:

- Enfoque de derechos humanos. Estos derechos son iguales para todos, por ello se debe valorar y promover el derecho a la educación respetando las creencias, cosmovisión y lenguas en nuestro país. La Ley 29735 (2011) que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú en su Art. n°9 señala como idioma oficial en el Perú no solo el castellano, sino también a las lenguas originarias en donde predominen. Al ser un idioma oficial las lenguas originarias significan y garantiza su uso, promoción en las distintas instituciones sociales. En el ámbito educativo, tienen el derecho de recibir una educación de calidad en su lengua indígena u originaria en todos los niveles de educación, tanto en inicial, primaria y secundaria.
- Enfoque de género. Este enfoque nace de la desigualdad en la educación de niños y niñas de zona rural, para ello se estableció la ley de Fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales (2001) en su Art. n° 8 señala los objetivos en equidad de género para la educación rural, buscando la equidad y la no discriminación por género, así como el logro de aprendizajes oportunos sobre la pubertad en las niñas y el trato respetuoso e igualitario de los docentes a las niñas. Este enfoque busca brindar las mismas oportunidades de desarrollo a los niños y niñas de zona rural.

- Enfoque intercultural. El MINEDU en la Ley n° 28044 Art.8, asume la interculturalidad como uno de los principios de la educación peruana al señalar:

La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo. (Ley n° 28044 Art.8)

Este enfoque de intercultural permite enriquecer el aprendizaje y la enseñanza por ello este enfoque es clave para fortalecer la educación intercultural bilingüe. Del mismo modo, el docente al tener una actitud socio-cultural crítica logrará incorporar los aspectos culturales y sociales desde una perspectiva de cooperación y diálogo.

Un aspecto clave de una formación profesional con enfoque intercultural tiene que ver con la toma de distancia crítica frente a la escuela y la reflexión sobre el carácter histórico y cultural del currículo y la intencionalidad que le subyace (Rapnell, 2011, p.43).

Esto significa que como docente es su rol poder tomar una actitud crítica e histórico-cultural de su propia práctica educativa en relación con la realidad de la comunidad.

Existen otros dos enfoques que son abordados en la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos rurales (2018) los cuales son los siguientes:

- El enfoque territorial. El cual, corresponde a:

un proceso de planificación que concibe que el territorio es un espacio social e históricamente construido, en el que debe primar la interrelación y consenso entre actores institucionales y sociales (...) para resolver problemas comunes y solucionarlos de acuerdo con intereses y prioridades compartidas (p.65).

Es decir, que se debe implementar propuestas con una relación armónica con la cultura de la sociedad.

- El enfoque de calidad con pertinencia. Este “implica la adaptación de los procesos que sean necesarios en función a las características geográficas, ambientales, socioeconómicas, lingüísticas y culturales de los administrados a quienes se

destina dicho servicio” (MINEDU, 2018, p.64).

Esto implica una intervención contextualizada tomando en cuenta la dinámica de la comunidad para desarrollar procesos de calidad y con pertinencia.

- Enfoque comunitario. El enfoque comunitario se basa en permitir que se fomente y visibilice los conocimientos ancestrales y diversidad de saberes de la “comunidad, permitiendo abordar individual y colectivamente acciones transformadoras en la búsqueda del bien común de manera sostenible” (MINEDU, 2018, p.41).

De esta manera, se señala en el decreto supremo N° 013-2018 que la comunidad es un “espacio de aprendizaje permanente y solidario entre las personas y éstas con su entorno, basado en una relación dialógica de acción-reflexión-acción” (MINEDU, 2018, p.65). Según Acosta (como se citó en López, 2015) propone al diálogo entre todos los miembros de la comunidad, como la herramienta más importante para construir una participación crítica. Esto permite, que el docente pueda incorporar la participación de toda la comunidad en su práctica educativa. Es por ello, que la comunidad cumple un papel esencial en las escuelas EIB del Perú, al ser el vínculo más importante y cercano con el proceso socio-histórico. Sin embargo, sin una comprensión sobre la interculturalidad dificultará su ejercicio profesional, por ello abordaremos las perspectivas sobre la interculturalidad y su relación con el docente en EIB.

2.4.Perspectivas sobre la interculturalidad

Existen distintas perspectivas respecto a la interculturalidad, por un lado, la UNESCO (2006) señala que es un concepto dinámico en la “búsqueda de un desarrollo sostenible mediante el entendimiento, respeto y diálogo entre diferentes grupos culturales”. (p.17). Por otro lado, Salazar (2009) también resalta que “es un camino para la construcción de la paz y la convivencia armónica, mutuamente enriquecedora entre los pueblos y comunidades; fortalece la unidad nacional por medio de la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes” (p.23).

Tanto Salazar como la UNESCO comparten el concepto de comunicación, diálogo,

reconocimiento y respeto entre las diversas culturas. Sin embargo, Peschiera (2010) añade que las culturas se deben visualizar “como realidades en transformación y regeneración” (p.24). Peschiera (2010) nos brinda un aporte de reflexión y análisis ante las diversas realidades que ante el diálogo con otras culturas se encuentra en constante transformación y regeneración.

A partir de todo ello, la interculturalidad como propósito busca un desarrollo sostenible en relación armónica de respeto, diálogo e intercambio cultural buscando el bien común y la unidad en paz. Ante ello, los docentes EIB deben promover una relación de respeto para una convivencia social y armónica.

Hajisoteriou (2012) señala que las discusiones son una estrategia clave para construir conciencia intercultural y respeto a la diversidad. Asimismo, brinda importancia a que los docentes que trabajan con la intercultural deben motivar a los estudiantes a expresar sus posturas o puntos de vista. Esto es importante porque para exista una relación armónica se debe dialogar para buscar el entendimiento y respeto. Caso contrario, se podrían dar prácticas o creencias en los docentes que refuerzan los estereotipos sobre la lengua indígena y su cultura (Valdiviezo, 2009)

Los docentes que trabajen con la interculturalidad, Hajisoteriou y Angelides (2016) deben conocer las necesidades de la diversidad y trasfondo cultural de los estudiantes. Asimismo, Villodre (2014) señala que los docentes deben ser conscientes de la pluriculturalidad y promover la identidad cultural como un acercamiento para la interculturalidad. Ambos autores resaltan la importancia del autoconocimiento y valoración cultural para promover un entorno de respeto a la diversidad.

Por consiguiente, Hickling-Hudson (como se cita en Hajisoteriou y Angelides 2016) el interculturalismo sugiere una estrategia de estudio socio-cultural crítico dentro del currículo, que refuerce las interrelaciones y la comprensión intercultural. Para Acosta (como se citó en López, 2015) el currículo socio-crítico representa “un conjunto de elementos culturales, científicos, y valorativos, planeados como posibilidades de transformación social desde el escenario académico” (p. 35).

Por lo tanto, es transcendental que el docente tenga una concepción sobre la interculturalidad de constante reflexión y análisis sobre la incorporación del enfoque

intercultural en su práctica educativa con el fin de buscar el respeto y valoración a la diversidad y promover capacidades de sus estudiantes. La reflexión del docente basados en la realidad rural intercultural bilingüe implica asumir un rol crítico ante las diversas dinámicas, a continuación, profundizaremos el rol del docente en la realidad rural.



Conclusiones

Con respecto a la formación inicial del docente en EIB, la revisión de la literatura ha permitido señalar que existe una escasez de instituciones superiores formadoras de docentes en educación intercultural bilingüe especialmente en lenguas amazónicas. Así como también una baja demanda para estudiar la carrera profesional docente EIB. Por otro lado, la formación inicial contempla competencias lingüísticas de la lengua originaria en los primeros ciclos de formación, así como también contempla cursos de historia y didáctica EIB. Ello resulta relevante, porque la formación inicial del docente EIB define su perfil de egreso en el ejercicio docente en un contexto intercultural bilingüe.

Por otro lado, existe un gran número de docentes en ejercicio que no han sido formados académicamente en EIB, por ello las propuestas de implementación realizadas en la formación continua en EIB en el Perú, buscan revertir los bajos resultados educativos en estudiantes de zona rural intercultural bilingüe y zona urbana. Estas diversas propuestas se hayan en las diversas políticas y planes del MINEDU que consideran como eje para la mejora de la calidad educativa al docente. Entre ellos destacan, el acompañamiento pedagógico y las capacitaciones.

Con respecto a los lineamientos que orientan la formación docente en EIB, la revisión de la literatura ha permitido identificar los siguientes lineamientos:

- a) la competencia lingüística y cultural
- b) la perspectiva de interculturalidad
- c) la reflexión crítica ante las brechas sociales
- d) la participación comunitaria en el ejercicio docente

Es por ello, que estos aspectos deben ser incorporados si se busca fortalecer el rol de un docente en educación intercultural bilingüe.

El rol de la formación docente en EIB en el Perú, implica una serie de lineamientos. Así como competencias a ser desarrolladas desde su formación académica inicial y

continua. Por ello, es importante fortalecer este rol tomando en cuenta los lineamientos en un contexto intercultural bilingüe para poder impactar positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes.



Referencias bibliográficas

- Álvarez y Garrido. (2004). Teachers' roles and training in intercultural education. Recuperado de: <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2258>
- Blanco, J. (s/f). Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3295386.pdf>
- Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565/11036>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Cushner, K & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. 304-320. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/292017517_Intercultural_competence_in_teacher_education
- Defensoría del Pueblo. (2016). Educación intercultural bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Recuperado de: <http://www.justiciaviva.org.pe/new/wp-content/uploads/2016/09/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural-DIGEIBIR (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01general/2propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The globalisation of Intercultural Education. The Politics of Macro-Micro Integration*. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?isbn=1137522992>
- Jurado, B. C., & García, C. M. (2018). Students' Attitude and Motivation in

- Bilingual Education. *International Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 317. doi: <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3558>
- Kent, N. L. (2013). *La enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente* (Trabajo de posgrado) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.898/te.898.pdf>
- Linares, R. (2017). Guided by care: teacher decision -making in a rural intercultural bilingual classroom in Peru, *Intercultural Education*, 28 (6), 508-522, doi: 10.1080/14675986.2017.1390941
- López, L. (s/f). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/66.pdf>
- López, C. (2015). El currículo desde el paradigma sociocrítico. Recuperado de: <https://calopca.jimdo.com/app/download/12990663678/EI+curr%C3%ADculo+d esde+el+paradigma+sociocr%C3%ADtico.pdf?t=1465797651>
- Ministerio de Educación-MINEDU. (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>
- MINEDU. (2016). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- MINEDU. (2016). Políticas Educativas para el desarrollo de la Educación rural.
- MINEDU. (2018). Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos rurales.
- MINEDU. (2018). Resultados de evaluación ECE 2018 de logros de aprendizaje. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf>
- Montes, C y Lovón, M. (2017). La adquisición de una segunda lengua. Reflexiones teórico-prácticas. Segunda edición. Lima: PUCP, Diplomatura de Especialización en la Enseñanza del idioma español a hablantes de otras lenguas.
- Ordoñez, P. (2013). *El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú* (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4806>
- Padilla Góngora, D., & Martínez Cortés, M., & Pérez Morón, M., & Rodríguez Martín, C., & Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology*, 2 (1), 177-183.
- Padilla, D; Pérez, T., & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (2), 177 - 184. Recuperado de: http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177 - 184.pdf
- Pérez Silva, S., & Luis Fernández, J. (2015). Creciente importancia de la formación del docente de la Educación Superior en un mundo de cambio: reflexiones del Padre Félix Varela. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (2). pp. 97-101. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Peschiera, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1370/PESCHIERA_RUJU_ROMINA_ANALISIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pozzo, M., & Soloviev, K. (2011). Culturas y Lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 171-205. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089002>
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 16(51), 80-94. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Rapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20 (39), 37 - 50. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=82879910&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Rivas, I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*. (4), 36-43. Recuperado de: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXV*, (1), 273-286. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v35n1/art17.pdf>
- Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos. Instituto interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad_interculturalida

d2009 . pdf

- Serbănescu, L. (2013). Educational policies on initial training for the teaching career in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 749 – 753. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.199
- Trapnell, L., & Vigil, N. (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Revista electrónica Construyendo nuestra identidad*. 6 (6/7). Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/120908.pdf>
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>
- UNESCO. (2016). If you don't understand, how can you learn? *Revista Policy Paper*. 14. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3768/If%20you%20dont%20understand%20how%20can%20you%20learn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNICEF-EIBAMAZ. (2012). Por un profesorado comprometido en la EIB/ EIIP: Formación docente inicial y continua. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/formacion_docente.pdf
- Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. doi: <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/13670050802149515>
- Vázquez, G. (2015). Agentes del aprendizaje. Docentes en el proceso educativo para la retención positiva. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 222 - 231.
- Villodre, M. (2014). Cultural Identity and Using Music in the Intercultural Educational Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 235–240. doi: <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.sbspro.2014.04.304>
- Viveros-Márquez, J., & Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. L. E. *Revista Ra Ximhai*, 10 (3), 55-73.