UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES PEDAGÓGICOS

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

JENIFER ALIENDRES PEREZ (0000-0003-1570-4062)

IBETH MEJIA CCAHUANA (0000-0003-2778-520X)

Asesor:

CARLOS REYNALDO MEDINA SPARROW

(Código ORCID 0000-0001-5673-8926)

Lima - Perú

2020

Dedicatoria

A nuestros padres, familiares por ser la fuente de inspiración

y esfuerzo.

Agradecimiento

En primer lugar, a Dios por brindarnos sabiduría y mantenernos con firmeza. Seguidamente a los docentes quienes nos orientaron y contribuyeron para que el desarrollo de este trabajo sea posible. Finalmente, a la USIL y Ministerio de Educación por darnos la oportunidad de formar parte de la comunidad Educativa EIB.

Resumen

La formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha mantenido siempre en debate en distintos países de Latinoamérica, por ello, el objetivo de este trabajo fue de identificar los ejes centrales de la formación del docente de EIB desde la perspectiva de los mismos actores. El estudio se abordó desde el paradigma cualitativo y carácter etnográfico para tratar de entender mejor la temática y la percepción de los colaboradores. El trabajo se realizó entre las regiones Cusco y Lima (Perú), con una muestra total de 10 entrevistados, entre docentes y docentes especialistas de EIB. La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada para la obtención de la información, siguiendo un guion preestablecido. Una vez obtenida la información se procedió a los procesos de codificación, categorización y triangulación, para luego efectuar su análisis contrastándolos a su vez con los antecedentes encontrados en referencia al mismo tema de estudio. Los resultados obtenidos se definieron en tres grandes campos; la formación pedagógica, la formación del docente y su relación comunitaria y la formación académica en la incorporación de la modernidad y de la cultura científica. Se concluye que la formación del docente EIB aún sigue teniendo deficiencias en el aspecto curricular de formación especializada, situación que explica la constante preocupación por esta realidad, concluyéndose a su vez que no hay una metodología consensuada para esta modalidad educativa y que defina los principios exactos conducentes a mejorar el desempeño del docente y por tanto la formación de los estudiantes de manera íntegra, pertinente e inclusiva que requiere el país. Para lograr esta finalidad, es conveniente que las instituciones que rigen la educación atiendan la estructura del currículo de formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe.

Palabras clave: La formación docente, ejes de la formación docente, educación intercultural, docente intercultural, educación diversificada.

Abstract

Teacher training in Bilingual Intercultural Education (BIE) has always been debated in different Latin American countries, therefore, the objective of this work was to identify the central axes of BIE teacher training from the perspective of the same actors. The study was approached from the qualitative paradigm and ethnographic character to try to better understand the theme and the perception of the collaborators. The work was carried out between the Cusco and Lima regions (Peru), with a total sample of 10 interviewees, between BIE teachers and specialist teachers. The technique used was the semi-structured interview to obtain the information, following a pre-established script. Once the information was obtained, the coding, categorization and triangulation processes were carried out, and then their analysis was carried out, contrasting them in turn with the information found in reference to the same study topic. The results obtained were defined in three large fields; pedagogical training, teacher training and community relations, and academic training in the incorporation of modernity and scientific culture. It is concluded that the training of the BIE teacher still continues to have deficiencies in the curricular aspect of specialized training, a situation that explains the constant concern for this reality, concluding in turn that there is no agreed methodology for this educational modality and that defines the exact principles conducive to improving teacher performance and therefore the training of students in a comprehensive, relevant and inclusive way that the country requires. To achieve this end, it is convenient that the institutions that govern education attend to the structure of the training curriculum for Bilingual Intercultural Education teachers.

Key words: Teacher training, axes of teacher training., intercultural education, intercultural teacher, diversified education.

INDICE

Dedicatoria

Agradecimiento

Resumen

Abstract

Índice general

Lista de tablas

Tabla 1. *Ejemplo de malla curricular*……6

Tabla 2. *Número de instituciones EIB - Cusco*……33

Tabla 3. *Número de universidades EIB - Lima*……34

Tabla 4. *Categoría de estudio*……35

Tabla 5. *Muestra de estudio* ……39

Tabla 6. *Técnica e instrumento*……40

Tabla 7. *Definición de subcategorías - resultados.*……44

Lista de figuras

Figura 1. *Esquema de resultados*……43

Introducción

CAPÍTULO I: Problema de investigación.

***1.1. Planteamiento del problema*……5**

***1.2. Formulación del problema*……7**

***1.3. Justificación de la investigación*……7**

***1.4. Objetivos de la investigación*……8**

***1.5. Alcances y limitaciones*……9**

CAPÍTULO II: Marco teórico

***2.1. Antecedentes.*……10**

2.1.1. Nacionales……10

2.1.2. Internacionales……13

2.2. Bases teóricas……15

2.2.1. La formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe……15

2.2.1.1. Definición de formación docente de Educación intercultural Bilingüe……15

2.2.1.2. Educación intercultural Bilingüe……17

2.2.1.3. Características profesionales de un docente de EIB……19

2.2.1.3.1. El manejo de la lengua originaria……19

2.2.1.3.2. Conocimiento de la realidad del contexto……20

2.2.1.4. Desafíos en la formación pedagógica de docentes de EIB……24

2.2.1.4.1. La formación curricular……24

2.2.1.4.2. La formación disciplinar……26

2.2.1.4.3. La formación humana……28

2.3. Definiciones conceptuales……29

2.4. Marco contextual……32

2.5. Categorías de estudio……35

CAPÍTULO III: Método.

3.1. Enfoque: Paradigma cualitativo……37

3.2. Diseño de investigación: tipo etnográfico……37

3.3. Muestra de estudio……38

3.4. Técnicas e instrumentos……40

3.5. Procesamiento de la información y análisis de datos……41

3.6. Aspectos éticos……42

CAPÍTULO IV: Resultados y discusión.

4. *Ejes centrales de la formación del docente de Educación intercultural bilingüe*……………………………………………………………………….44

4.1. La formación pedagógica……….…………………………….…………..**44**

4.1.1. La formación inicial………………………………..…………..……………………......45

4.1.1.1. Currículo EIB……………………………………………………….........47

4.1.2. Formación continua………………………………………………......…….………….*49*

4.1.2.1. Formación personal………………..…………………………………......50

4.1.2.1.1. Formación intracultural y cultural……..…..52

4.2. La identidad cultural………………….…………………………………........**53**

4.2.1. Autoidentificación cultural………………………………..………….................53

4.2.2. Uso o manejo de la lengua originaria..……………………..…...................54

4.2.3. Respeto al contexto………….....………………………………..........................56

4.3. Vínculo entre docente y comunidad……………………………………..........**57**

4.3.1. Convivencia con la comunidad…………..…………………………..….........57

4.3.2. Participación en las actividades comunales…………………………..………..*59*

4.4. Conocimiento del contexto……………………………………………..….........**60**

4.4.1. Contexto urbano…………………………………..…………….........................61

4.4.2. Contexto comunitario o rural………………………………………………..…...*63*

4.5. Compromiso con el desarrollo de la comunidad…………………….……..**65**

4.5.1. Entendimiento y progreso de la comunidad……………………………………*65*

4.6. Incorporación de la modernidad y de la cultura científica……….……....**67**

4.6.1. Elementos de la modernidad en la comunidad y en la escuela……………......*67*

4.6.2. Los peligros de la aculturación…………………………………….....................69

4.6.3. Las redes sociales en la interacción armoniosa de las culturas……………...…*71*

CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones.

5.1. ***Conclusiones*****……...*72***

5.2. ***Recomendaciones*****……...*73***

CAPÍTULO VI: Referencias.

ANEXOS

Anexo 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Anexo 2. GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Anexo 3. GUION DE ENTREVISTAS PARA ESPECIALISTAS

Anexo 4. FORMATO DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO

Anexo 5. FORMATO DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO

Anexo 6. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Anexo 7. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESPECIALISTAS

Anexo 8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE CAMPO: CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

Anexo 9. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS

Anexo 10. REGISTRO DE ALGUNAS FOTOGRAFÍAS

Introducción

La educación es un derecho humanitario e instrumento para gozar de otros derechos humanos y es el eje fundamental para contribuir, favorecer la convivencia en democracia e impulsar al cambio y al desarrollo tanto de los pueblos originarios como de todo el país (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018; Cépeda, Castro y Lamas, 2019), sin embargo, a pesar de ser considerado como un elemento en particular ha estado relacionado con diferentes dilemas para sostener una educación de calidad (León, 2014). Como proceso de interacción o socialización de las personas, un individuo al educarse asimila y aprende valores, comportamientos, creencias, actitudes, costumbres y cosmovisiones. Estos elementos se van incorporando y empleando a lo largo de su vida para que el sujeto se desenvuelva de forma asertiva, activa y participativa en el mundo actualizado, para ello, el docente es el agente fundamental (Prieto, 2008).

En muchos lugares del mundo, aún con el desarrollo tecnológico y social, se encuentran comunidades que a pesar de los avances de la modernidad mantienen sus costumbres ancestrales basadas en sus tradiciones, ideologías y sobre todo con lenguas nativas propias que se convierten en una barrera para el intercambio cultural. Nuestro país no está lejos de esta realidad y es harto conocido que en las regiones más pobres y lejanas existen pueblos con casi nulo desarrollo y escasa economía porque la educación se dificulta por estas barreras interculturales. Tal como lo menciona Domínguez (2008) en una cita del trabajo de tesis de Pérez, donde se afirma que "la educación sigue siendo el instrumento más eficaz para favorecer el desarrollo y la cohesión social" (2017, p. 12). Pues las diferencias de orden social, lenguas, creencias e incluso razas, generan barreras muy difíciles de franquear y generan toda esta disparidad entre individuos y organizaciones o culturas. Para poder lograr la inclusión de estos pueblos se necesita previamente maestros que entiendan esta problemática y se involucren en

estas vivencias, mejor aún, si los mismos maestros provinieron de estas realidades y se forman para llevar su aprendizaje a sus pueblos tratando de solucionar los problemas antes mencionados. Esta retroalimentación hacia el desarrollo requiere por lo tanto de maestros que aparte de su propia formación docente, se especialicen e involucren en esta interculturalidad y para el logro de tal cometido es necesario que conozcan sus tradiciones, cultura y sobre todo la lengua como la herramienta más poderosa en el aspecto interactivo de la comunicación.

Durante toda nuestra reflexión mostramos que la formación del maestro de EIB en países como Perú y Latinoamérica es una necesidad para incluir al gran sector de la población andina y amazónica. Así mismo, la educación en nuestro país está basada y pensada principalmente con una sola direccionalidad pasando desapercibida de su realidad, es decir, el aspecto educativo estuvo dirigido y enfocado a un solo sector de la población citadina, mientras que la otra mitad denominado pueblos originarios adaptaron esas prácticas en la medida de sus posibilidades (Hamodi y Aragüés, 2014). Cabe señalar, que la diversidad cultural y lingüística fueron relegados y con el paso del tiempo el multilingüismo fue menguando, a su vez algunos aspectos culturales desaparecieron por completo y otras sufrieron diversas variaciones a raíz de múltiples causas (Documento nacional de Lenguas originarias del Perú, 2013).

En el ámbito rural de la EIB el docente suele cumplir un rol más específico aún, puesto que requiere de características particulares en su formación que coadyuven a cumplir su rol en la sociedad. A lo largo de este trabajo, trataremos tres puntos esenciales: la formación del docente de EIB, las características profesionales de un docente EIB y los desafíos en la formación pedagógica del docente EIB. Pensamos que la formación del docente EIB es elemental para una educación adecuada, proponer alternativas y/o opciones para los educandos de la especialidad, garantizando una educación integral.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pretende ser una respuesta a los dilemas antes señalados, pues, esta modalidad educativa es de mucho valor en el proceso académico

para todos los niños, adolescentes, jóvenes y la sociedad entera, pero especialmente orientada a pueblos indígenas que hablan lenguas originarias y cuyo mayor desafío es lograr la equidad de las comunidades, basándose en aspectos políticos, lingüísticos, económicos y sociales (Minedu, 2018). La EIB es considerada como un proceso de recuperación e incorporación de saberes tradicionales en el que prima la ciencia, tecnología y las costumbres tanto de su propio entorno como de los recientes descubrimientos con la intención de que los docentes desarrollen estrategias sustentables preservando su identidad, donde cada ser humano tenga la facilidad de incorporar a sus conocimientos los aportes científicos y tecnológicos; pero con una fuerte consciencia de su identidad (Cortina, 2014; Comboni,1996).

Según el Ministerio de Educación (Minedu), para que se cumpla esta condición, el maestro EIB debe de tener definida su identidad cultural que le permita interrelacionarse con más empatía y confianza con sus estudiantes. El maestro dada su condición debe respetar, valorar y no excluir a ninguno de sus estudiantes, por sus rasgos culturales, lingüísticos, sociales, entre otros; convirtiéndose por el contrario en un guía y facilitador y en un investigador del contexto que lo rodea, tanto de la comunidad como de la institución educativa en la que labora, lo que implica el compromiso con su labor de enseñanza-aprendizaje pertinente para sus estudiantes y la inclusión de todos sus miembros de manera empática y responsable. Para ello, es menester que los educandos en formación universitaria como futuros maestros EIB, se instruyen de manera adecuada para que logren sus objetivos satisfactoriamente (Minedu,2013).

La formación de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe es un proceso que se desarrolla durante el mismo tiempo que de los estudios superiores. Una de sus finalidades es responder al ¿por qué? y ¿para qué? se educa tanto en el ámbito personal y como ser humano, comprendiendo su propio contexto cultural, su identidad, los obstáculos y retos de la carrera. Así mismo, tiene una función de brindar atención a la diversidad cultural, es decir, a las

costumbres, tradiciones, ideologías, lenguas y otros, por lo tanto, educarse en todos estos ámbitos es importante porque facilita la interacción, la comunicación, la participación, el diálogo, la convivencia y la comprensión de la cosmovisión y/o la realidad del contexto tanto de la escuela y comunidad (Trapnell y Vigil, 2011).

CAPÍTULO I: Problema de investigación.

1.1. Planteamiento del problema

Actualmente, la formación del docente de EIB, aún sigue siendo un dilema, pues el manejo de la pedagogía con enfoque intercultural no se comprende, ni se lleva a cabo en su totalidad y por esto no responde a las características sociales, lingüísticas y culturales acorde a las distintas culturas existentes. Así, la pedagogía en su determinación por formar docentes especializados en el área no está reconociendo y menos valorando estas diferencias, lo que imposibilita la creación o generación de un sistema de saberes entre los miembros de las dos realidades, haciendo que las exigencias de los estudiantes en curso pasen desapercibidas (Quintriqueo et al., 2014).

Rengifo (2013) manifiesta que se evidencia una desunión de la comunidad educativa, donde se manifiesta un resentimiento y alejamiento entre la comunidad y la escuela. Por este motivo la educación que se les ofrece no es la más pertinente y adecuada, no alcanzando las expectativas y necesidades de los alumnos de acuerdo con el contexto que involucra estas competencias. Otro gran problema que manifiesta el autor, es que no hay docentes interculturales especialistas que estén formados con las condiciones pertinentes como para brindar una enseñanza en el espacio de EIB, encontrándose carencias en el dominio de las lenguas originarias, no conocen las características sociolingüísticas específicas de cada región, mucho menos la realidad en el que viven los estudiantes. Del mismo modo, la facultad del profesorado EIB tiene un concepto desvalorizado y menospreciado por los educandos de pueblos originarios y eso genera la complejidad de crear lazos entre estos.

Tabla 1.

Ejemplo de malla curricular.

CICLO/ AÑO	N.º TOTAL DE DOCENTES	N.º ESPECIALISTAS EIB
CICLO 6 - 2017 II	5	0
CICLO 7 - 2018 I	6	0

Fuente: Malla curricular - Universidad 1

Trapnell y Neira (2004), mencionan que existen propuestas con finalidades, metas y propósitos por parte de las políticas de EIB, pero que no llegan a ser ejecutadas en su conjunto y por tal motivo, existe la carencia de educadores interculturales instruidos con las herramientas vitales para impartir una formación eficaz en el ámbito de la EIB. Esto explica las dificultades y falencias y por supuesto más adelante puede perjudicar en el campo laboral. Para que no suceda dicho caso, es vital que haya compromiso con la educación del país por parte de los formadores y de los educandos como futuros maestros.

El sistema educativo todavía se limita a brindar una educación con miras al pasado, así, los contenidos y las estrategias se dictan con el propósito de la conservación, más no, de la innovación, viendo a esta última como una amenaza tanto por la organización educativa y para los propios docentes tradicionales, estancando así la formación personal y continuo. Dicho de esta manera, la EIB asume un rol sumamente importante al incorporar su propuesta en un nuevo sistema educacional, el cual es fuente de estímulo y autoestima de una buena calidad educativa (Ortega y Mínguez, 1997).

De todo lo expuesto, radica la importancia de esta investigación en el campo académico y formativo de la Educación Intercultural bilingüe, ya que su finalidad es acotar y sugerir puntos esenciales de cómo se debe instruir en las instituciones de instrucción superior.

1.2. Formulación del problema

De lo antes expuesto se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son los ejes centrales de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe?

1.3. Justificación de la investigación

La formación especializada docente de EIB es importante debido a que los futuros profesionales licenciados en educación, se formarán e instruirán de manera específica y pertinente para afrontar los nuevos retos educativos que implica la EIB. Así mejorar la calidad educativa en los pueblos indígenas u otros con una visión amplia de las costumbres, tradiciones, formas de vida, ideologías y lenguas. Estos, respetándose y respetando a las demás culturas; sobre todo habrá maestros especialistas en EIB e investigadores en dicho campo. Además, se cumplirá la misión de atender las necesidades y exigencias tanto de los educandos como de las futuras generaciones (Díaz, 2015).

Esta investigación además tiene "la justificación teórica que va ligada a la inquietud del investigador por profundizar los enfoques teóricos que tratan el problema que se explica, a fin de avanzar en el conocimiento en una línea de investigación" (Fernández, 2020, p. 70) citando a (Arias, 2012; Baena, 2017; Méndez, 2011; Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014). Este estudio aportará en el ámbito teórico, ya que se encuentra poca información concreta del tema y se explicará detalladamente las categorías desde el enfoque etnográfico. Asimismo, se realiza con la finalidad de aportar una nueva visión sobre la formación de maestros de EIB. De igual manera, contribuirá a futuras investigaciones como referencia para mejorar la calidad educativa.

La justificación metodológica está "referida al uso o propuesta de métodos y técnicas específicas que pueden servir de aporte y/o aplicación para otros investigadores que aborden

problemas similares" (Martins y Palella, 2012, p. 61). De igual manera este estudio dará aportes importantes en la metodología, pues se centrará en el análisis documental y en la entrevista a docentes y especialistas de EIB.

Finalmente, la justificación práctica radica en que "se encuentra directamente destinada a resaltar la contribución sobre la solución de un problema concreto que afecta directa e indirectamente a una realidad social" (Martins y Palella, 2012, p. 61). Por ende, esta investigación será muy importante, ya que, a través de la revisión bibliográfica y el trabajo empírico, se dará algunas ideas y planteamientos acerca de cómo se debe desarrollar la formación del docente en EIB y esos resultados servirán como guía para las instituciones que forman a futuros docentes, también para los propios estudiantes de EIB. Así mismo, contribuirá para mejorar la comunidad educativa de los pueblos originarios.

1.4. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Identificar los ejes centrales de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe

Objetivos específicos:

- Determinar las prioridades de formación del profesorado EIB
- Identificar los retos de formación del maestro intercultural bilingüe.
- Elaborar recomendaciones para mejorar la formación inicial- continua del docente EIB.

1.5. Alcances y limitaciones

El alcance de la presente investigación está orientado hacia los estudiantes, docentes y especialistas de EIB, asimismo por el tipo de investigación, se define como una investigación

de tipo cualitativa y etnográfica ya que la información se obtuvo directamente de la fuente como son los docentes con experiencia que laboran en esta área y especialistas de la misma.

La limitación de un trabajo según Moscoso es cuando:

> Un investigador puede verse restringido por la carencia de instrumentos de medición y los recursos para crear instrumento, cuando no tiene a la mano los adecuados. También, puede estar la limitación en referente al procesamiento de datos y otros instrumentos que se requieren para analizar los resultados (2003, p. 11).

Otro aspecto a considerar es que se presentan algunas condiciones desfavorables que limitan la investigación: como el establecer contacto con los informantes, que la recepción de la información necesaria sea escasa, que no dispongan con el tiempo suficiente o no se encuentren en el lugar que se requiere. Para nuestro caso en particular. A pesar de tener las limitaciones descritas, consideramos que esta investigación es viable para su ejecución. Adicionalmente se recurre a la revisión de distintas fuentes de información escritas y de bases de datos confiables, tales como: Scielo, Google Académico, Redalyc, Dialnet plus y otros. Para dar un mayor sustento a la obtención de información y contextualizarla desde el enfoque EIB.

CAPÍTULO II: Marco teórico

2.1. Antecedentes

El docente del mañana debe ser guía, facilitador y orientador del autoaprendizaje o aprendizaje autodirigido de los estudiantes, haciendo uso de recursos completamente variados e innovando en la tecnología, que dé por resultado una forma de aprender para adaptarse mejor al nuevo contexto social, cultural y alcanzar el entendimiento y emprendimiento. Por eso, la formación docente en nuestro país constituye un desafío que urge afrontar de forma inmediata, teniendo visiones de cómo hacerlo, usando estrategias, metodologías y por último proponiéndole metas para lograrlo (Díaz, 2015).

Sobre el tema de la formación docente de EIB, existen algunas investigaciones a nivel nacional e internacional que brindan evidencias relevantes.

2.1.1. Nacionales

Julca (2010) en su informe titulado "Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash" abordó los temas de los conocimientos ancestrales en cuanto a su vigencia, formas de enseñanza-aprendizaje y el rol de los sabios en Ancash - Perú. Los objetivos de esta indagación fueron el conocimiento e incorporación en el currículo o plan de estudios la formación humana y tomar en cuenta el rol de las universidades que continúan formando docentes con una sola mirada "monolítica". Este estudio fue de tipo conceptual. Los resultados centrales fueron: la mejora de la educación será posible si se incorpora en el currículo la lengua, los saberes ancestrales y la cosmovisión en la enseñanza - aprendizaje; espacios como la chacra, la casa, la puna son óptimos en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando estos sean brindados por el sabio. Por ese motivo, es necesario que las universidades los incluyan en la labor orientadora.

Así mismo, Gutiérrez (2018) escribió una tesis sobre la "Cosmovisión Andina y Educación Intercultural Bilingüe en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes" Ayacucho - 2015 con la finalidad de determinar la forma como la cosmovisión se relaciona con la EIB de los educandos en formación profesional inicial de la misma institución. Esta indagación se efectuó desde la metodología cualitativa, no experimental de tipo correlacional, teniendo como muestra a 94 estudiantes de la carrera profesional. El resultado obtenido fue que la cosmovisión andina, la filosofía y la identidad sociocultural están relacionadas de forma directa con la EIB de los educandos en formación, así como la expresión andina está relacionada con el buen aprendizaje de una segunda lengua de los mismos. En ese sentido el autor recomienda una estructuración de las políticas educativas, la promoción de actividades formativas, y la elaboración de un plan de estudios estratégicos para brindar una educación de calidad.

Aparte, Sosa (2018) en su investigación titulada "Actitudes en la formación inicial docente de la región Puno" explica sobre las actitudes que tienen los estudiantes de las instituciones superiores públicas de formación en EIB, así como su relación con las dimensiones de formación (personal, pedagógica y comunitaria). El enfoque para esta indagación fue cuantitativo con el diseño descriptivo correlacional y empleando la técnica al azar simple, la muestra estuvo conformada por 131 estudiantes de educación inicial y 108 de primaria. Los resultados finales de esta investigación fueron que los educandos en formación muestran una actitud positiva en cuanto a la EIB y el perfil formativo del futuro docente, los que favorecen al fortalecimiento y el desarrollo de la política educativa. Finalmente, con relación a la actitud y las dimensiones de formación, explica que al no mostrar resultados positivos es necesario reforzar la formación personal, pedagógica y comunitaria de los alumnos.

De igual forma, Macazana (2011) realizó una tesis sobre el "Nivel de información sobre educación intercultural y la actitud de los profesores hacia la diversidad cultural en la Institución Educativa N.º 3059 Republica de Israel del distrito de Comas – Lima" en la que estableció el grado de influencia del nivel de información sobre la educación intercultural en las actitudes orientadas a la diversidad cultural de los maestros. Este estudio se desarrolló desde la metodología cuantitativa de tipo descriptivo - correlacional con una muestra de carácter no probabilístico e intencional y fue aplicada a 37 docentes. Los resultados obtenidos fueron que a mayor información que tengan los maestros sobre la interculturalidad está influirá de forma significativa en la actitud de los mismo con respecto a la diversidad. En ese sentido, menciona que las instituciones formativas de docentes, dentro de su plan de estudio deben de asumir el enfoque intercultural y un currículo apropiado de formación inicial, para que estos estén preparados para responder de forma asertiva a la diversidad cultural en los múltiples lugares donde trabajen al finalizar sus estudios.

Por último, Pease (2018) en su tesis "el enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima" trabajó los temas de la concepción del aprendizaje, el rol docente, estudiantado y el contexto, así como la práctica pedagógica universitaria. El propósito de este estudio fue indagar sobre cómo se desarrolla la formación de los docentes. Este estudio fue de tipo cualitativo desde el enfoque formativo. La técnica que se utilizó fue la entrevista y se aplicó a 3 autoridades, 6 docentes, y 12 estudiantes. Las conclusiones a las que llegaron fueron la orientación de facultad hacia un enfoque formativo socioconstructivista con respecto a la formación de los docentes en cuanto a sus competencias de forma activa y participativa, fortaleciendo su autonomía y las relaciones interpersonales; se deja de lado el concepto de que el docente es un agente de transmisión de datos y se enfoca en el rol del maestro como un líder el cual ofrece oportunidades a la

diversidad. Además, el alumno es el principal sujeto orientador para la construcción de sus conocimientos.

2.1.2. Internacionales

Quintriqueo et al. (2014) realizaron una publicación sobre "la formación del profesorado en educación intercultural en América latina, el caso de chile", planteado desde el análisis crítico del grupo de investigadores del centro de indagación en educación en contexto indígena e intercultural de la universidad católica de Temuco (CIECII). Cuya finalidad fue analizar la educación intercultural y la formación o instrucción que recibe el docente. Como resultado hay tres claves para lograr los objetivos: Primero, es implementar un proceso de actividades concretas de manera continua. Segundo, reflexionar de manera constante en el quehacer en las instituciones formadoras de docentes (formación sólida en investigación y un alto compromiso vocacional). Tercero, para desarrollar la educación intercultural en contextos indígenas debe haber una investigación en el ámbito escolar, comunal, familiar, en su formación inicial y desempeño docente.

También, Ramírez (2017) en su estudio "La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado" en México, analiza las maneras de formar al docente de educación básica en relación al contexto donde lleva a cabo su labor. Tuvo como finalidad explicar las características de los procesos formativos desarrollados desde una mirada comunitaria, así como sus implicaciones. Este estudio se realizó desde el enfoque teórico. La conclusión principal es que la educación con sentido comunitario cambie el rol del maestro en el reconocimiento, comprensión de diversas realidades. También, en la formación docente se fomente a ser más comprometido, consciente en su labor para el avance y mejora tanto personal, social para poner fin a la exclusión o discriminación.

Asimismo, García y Arroyo (2014) presentan un estudio titulado "La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente" de España. Trabajaron las categorías de Educación Intercultural y modelos de gestión de la interculturalidad para poder argumentar la formación inicial y a lo largo de su carrera docente. Este estudio es de tipo conceptual. Las principales conclusiones que resaltan fueron: Primero, el maestro tiene que estar apto para atender las necesidades e imprevistos que surjan de los estudiantes. Segundo, en la formación docente se debe crear un "yo multicultural" que permita tener una mirada de distintas perspectivas socioculturales. Además, que haya cambios para crear una conciencia, compromiso, sobre todo en ser crítico e investigador. Por último, que exista un modelo de formación inicial y por supuesto una formación permanente para poder responder al nuevo sistema educativo.

Por añadidura, Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara (2018) hicieron una publicación sobre "La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador" en el cual se abordan temas como las necesidades del sistema de formación docentes en cuanto a la transformación de la sociedad y la atención a la diversidad. Este estudio, tuvo como propósito generar la reflexión acerca del proceso de formación de educadores para la conducción de prácticas de inclusión. Esta investigación se desarrolló desde la metodología exploratoria. La conclusión a la que se llegó fue que para que la educación sea inclusiva se debe considerar la realización de un cambio educativo que responda al enfoque con atención a la diversidad, así como a los diferentes contextos para que exista una educación de calidad que ofrezca las mismas condiciones de aprendizaje para todo el alumnado.

De igual modo, Aguado, Gil y Mata (2008) en su investigación sobre "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas" desarrollada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España. En el cual, realizaron un análisis

acerca de las necesidades de formación de los maestros, considerando las necesidades manifestadas por estos mismo y a partir de la observación realizada en el campo de labor. Para esta investigación se aplicó la metodología analítica y la observación sistemática con las técnicas de la participación activa, el intercambio de experiencias, debates internos y las prácticas. Las conclusiones principales a las que llegaron fueron que durante el proceso de educación de los docentes la presencia de la cultura siempre está latente, en este aspecto la educación que se brinda debe estar aplicada desde un enfoque intercultural para lograr la garantía de la educación que se desea. También, consideran al maestro como una pieza clave pues es consciente de su capacidad de transformación de la educación.

Finalmente, Santos, Cernadas y Lorenzo (2014) en su publicación "La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado" abordado en la Universidad de Santiago de Compostela en España realizaron una indagación con el objetivo de encontrar las necesidades de la formación del profesorado. Este estudio fue exploratorio con un muestreo por conglomerados, aplicado a 368 docentes de educación de nivel infantil y primaria. La conclusión principal de este estudio fue que se necesitan mejoras e incorporación de contenidos y competencias interculturales en la formación inicial como continua de los maestros en las unidades educativas superiores.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe

2.2.1.1. Definición de formación docente de Educación intercultural Bilingüe

La formación del profesorado EIB es un proceso formativo inicial de nivel superior y tiene la finalidad de responder a las diferentes maneras de aprendizaje del educando adaptándose a sus necesidades especiales, intereses, características, capacidades y reforzando su autonomía, de manera que, el maestro forme parte y se involucre en el proceso de instrucción

o de su aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de sus habilidades críticas y reflexivas. En ese sentido, promueve un aprendizaje constructivo, formando profesionales con un gran sentido ético y valoración por la diversidad que forma parte de la educación superior (Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, 2018).

Desde la mirada de López (2004) la buena formación del docente de EIB es la base primordial del cambio pedagógico. De esta manera, las propuestas curriculares entran en acción y se llevan a cabo en el sistema educativo. Para ello, tomará en cuenta las diferencias culturales, mejorando la calidad de enseñanza-aprendizaje (E-A). Además, según (Ministerio de educación de Argentina, 2008) esta modalidad realiza el desafío de jerarquizar el proceso formativo o de aprendizaje para que los docentes de EIB estén preparados para desempeñarse en los cursos de predominancia cultural, lingüística de sus pueblos o lugares de origen, como en cualquier espacio educativo.

Por un lado, la formación docente debe ser de forma constante y continúa debido a que, es un ente transformador de la sociedad, para el cual, es necesario que los maestros de EIB tengan nuevas maneras de ver el mundo, visiones amplias del entorno actual donde los saberes prácticos, instrumentalistas y tecnológicos que no perjudiquen el desarrollo del maestro en el aspecto personal y social. Del mismo modo, cabe señalar que, el profesor es el protagonista principal para la población como el transmisor, propiciador de los saberes adquiridos con anterioridad. Además, que se ha comprometido e implicado en la labor pedagógica dirigido al desarrollo humano, para que trascienda el aprendizaje de contenidos útiles para el futuro desempeño (Nieva y Martínez, 2016).

La formación docente en nuestro país constituye uno de los mayores retos que deben de ser afrontados de manera inmediata, con visiones claras de cómo realizarlo, usando estrategias, metodologías y proponiendo metas para lograrlo. De la misma manera, el docente del mañana debe facilitar y orientar un aprendizaje autónomo y colaborativo, haciendo uso de

recursos completamente variados e innovando en la tecnología tradicional y moderna, que dé por resultado una forma de aprender a aprender para adaptarse mejor al nuevo contexto social, cultural y alcanzar el emprendimiento (Díaz, 2015).

También, la formación del docente EIB desde una mirada latinoamericana tiene fines puntuales éticos y políticos. En el aspecto ético, reconoce las diferencias culturales donde permite educar para descentralizar, entender que no hay una única cultura predominante ni existen culturas mejores ni peores, simplemente son distintos., mientras que en el aspecto político, se crea un ambiente en el que, como personas con derechos, ciudadanos con igualdad de condiciones, podamos comunicarnos respetando y reconociendo nuestras diferencias culturales para crear una sociedad que no admite asimetrías en el ámbito educativo (Zapata, 2014).

Además, Lacarriere (2008) menciona que el formador es considerado como un ser con autonomía. Este reflexiona y razona de manera crítica sobre la formación docente y en el contexto en el que se desenvuelve para entender las singularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal forma que, el maestro sea capaz de resolver problemas, las carencias, necesidades, expectativas y de ellas desarrollar competencias interculturales, tanto académicas, institucionales y propias o personales (Camargo et al., 2004; Aguaded et al., 2013). Por lo tanto, es esencial tener en cuenta la situación idiomática, en caso de Perú, como un país multilingüístico.

2.2.1.2. Educación intercultural Bilingüe

La Educación intercultural bilingüe es un proceso de negociación, intercambio y construcción de conocimientos, saberes, ideologías entre personas y grupos con identidades específicas. Es decir, se enfoca en la relación entre culturas con la finalidad de promover, la

convivencia, la reciprocidad y el crecimiento de unos a otros valorando la diversidad (Abarca, 2015).

Desde la óptica del Ministerio de Educación de Argentina (2010), la EIB se puede conceptualizar como una modalidad educativa que respalda el derecho de los pueblos originarios. Puesto que, tiene el propósito de formar para mantener, revitalizar, fortalecer, sus culturas, sus formas de percibir el mundo, sus lenguas y los rasgos que los caracterizan. Es más, promueve una comunicación mutuamente enriquecedora de los saberes, los valores entre los pueblos indígenas y las poblaciones culturalmente, lingüísticamente diferentes fomentando una actitud de respeto y reconocimiento de tales diferencias. O sea, del mundo occidental moderno y tradicional.

También, se puede definir como una formación académica que se centra en la diferencia, la diversidad o pluralidad cultural, más que en la educación con miras occidentales. Dicho de otra forma, que la educación intercultural bilingüe no está cerrada en una sola cultura, más bien que se reafirma, se abre a lo distinto y busca comunicarse entre lo conocido-desconocido, entre lo propio-ajeno. Pero de ninguna manera busca la oposición entre la formación moderna y tradicional (Carrillo, 2012).

Igualmente, se precisa la educación intercultural bilingüe como un proceso de construcción identitario, el cual, parte desde una reflexión constante de manera crítica, analítica, acerca de la práctica pedagógica, así como, del estado en que se encuentra el espacio social y cultural de la labor, en ese sentido, la EIB autoevalúa su práctica y busca generar saberes, para contribuir en el fortalecimiento de la identidad e impulsar un cambio a nivel de educación y sociedad (Esteban, Naveda y Joo, 2013).

2.2.1.3. Características profesionales de un docente de EIB

2.2.1.3.1. El manejo de la lengua originaria

Una de las principales características de un maestro EIB es el manejo de la lengua originaria (L1). Mediante el cual, el individuo se relaciona, participa y asocia saberes del entorno social al que pertenece (Raymundo, 2012). También, el medio por el cual, el ser humano no solo se comunica, si no piensa, juega y construye su identidad. Además, le facilita desarrollar competencias, aptitudes y capacidades pertinentes con una visión de su localidad. Este proceso de desarrollo de la lengua empieza a temprana edad y continúa a lo largo de su vida. Entonces, la lengua originaria es un punto clave en el mantenimiento y transmisión de la cultura de cada grupo social (Bautista y Quintasi, 2015).

Por ese motivo, el docente de EIB tiene que dominar una lengua originaria debido a que le servirá como un instrumento o vehículo de comunicación asertiva con la comunidad educativa (con PP. FF, estudiantes y pobladores). Por el mismo suceso, que la lengua se organiza o estructura a partir de un conjunto de procesos lingüísticos, psicológicos, sociales, pedagógicos y culturales. De igual forma, considerados primordiales para impartir o establecer una comunicación educativa y desarrollarla de manera verbal - escrita. Por ende, el profesor podrá desarrollar una serie de habilidades, capacidades y cualidades, que le servirán para su desempeño de cualquier tipo de actividad en L1 (Páez, 2001; Trigo, 2005).

Del mismo modo, el uso de la lengua materna para el docente EIB no sólo es necesario para que se comunique, sino también es útil para obtener nuevo conocimiento. Más aún, es relevante a causa de que los propios sistemas comunicativos aportan a reafirmar componentes identitarios. Dicho con otras palabras, en el campo educativo se va a fomentar el valor, el respeto por las diversas lenguas, formas de comunicación, sus usos, sus costumbres que motiven a seguir aprendiendo. Encima, se va aprovechar el potencial de la lengua originaria del estudiante para un aprendizaje eficaz. Para esto, se debe conservar, practicar los

saberes ancestrales (lengua materna) en las acciones de la vida diaria (Nacimba, 2016; Cornago, 2017).

Del mismo tema, según Quevedo y Quevedo (2008) mencionan que la lengua materna juega un rol muy resaltante ya que ayuda a potenciar el aprendizaje con mayor rapidez y facilidad. Esto, cuando el individuo transmite experiencias y saberes que ha obtenido en ella. De igual forma, añaden que la lengua mencionada es necesaria, para adquirir nuevos idiomas, para socializar, convivir con pueblos originarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto, se requiere mucha responsabilidad y compromiso para brindar las herramientas necesarias y pertinentes para trabajar.

Por otro lado, Terán (2006), Oyola y Quispe (2016) resaltan que el uso y/o manejo de las lenguas indígenas en los organismos educativos fueron restringidos. Esto, a causa de que se pensó que las lenguas nativas limitaban el desenvolvimiento y que era un retraso para el estudiante. Pero, desde la incorporación de la Reforma Educativa, se ha tomado en cuenta a la escuela como factor primordial en el desarrollo y conservación de las lenguas originarias. Por lo tanto, se espera que el trabajo de la institución con relación a las lenguas se encuentre estrechamente ligada a su vida social, a su contexto y que transmita formas de entender, percibir e interpretar realidades sociales distintas.

2.2.1.3.2. Conocimiento de la realidad del contexto

Otra característica de la formación docente es el conocimiento de la realidad del contexto. Puesto que, es el escenario primordial para el desarrollo docente de acuerdo a las condiciones de los alumnos y su relación con las condiciones de aprendizaje (Aarón, 2016). También, le facilitará a desenvolverse de manera eficaz y pertinente, ya que le permitirá desarrollar su labor de forma natural sin obstaculizaciones. Incluso, podrá identificar los problemas, las deficiencias que puedan presentarse en el contexto que labora, porque ya contará

con los saberes cotidianos, los cuales, están influenciados por la relación de la persona con los entornos o contextos (comunidad, familia y escuela) (Valbuena, 2007).

Conocimiento de la institución educativa

La Institución Educativa se conceptúa como una forma de vida de una localidad que se encarga de la transmisión de los aprendizajes y virtudes que servirán en la comunidad. A su vez, mejorará las habilidades y capacidades de los alumnos para su beneficio y el de la sociedad (Crespillo, 2010). Por añadidura, se menciona que el centro educativo es un espacio formativo de socialización, que tiene la responsabilidad política, moral y ética. En el que, se aprenden distintos saberes, la convivencia y la autonomía (Grajales y Valerio, 2003).

El primer contexto que debe conocer el docente EIB es la Institución Educativa, en virtud de que, es el espacio en el que va laborar. Además, le permitirá tener conocimiento de las características que tiene una Institución educativa (infraestructura, ubicación geográfica, distribución de las aulas unitarias o multigrado, distribución de roles o funciones de plana docente y otros). Igualmente, a identificar y analizar la situación sociolingüística, psicolingüística de los estudiantes y para que tenga conocimiento de con qué agentes externos se labora en una I.E de EIB (Minedu, 2017; Medrano, 2014).

Agregando a lo anterior, Brumat (2011) argumenta que es importante el conocimiento del contexto institucional a fin de que el futuro maestro se familiarice con la situación educativa, su gestión y administración. Este, para que no sea un agente ajeno a la institución, sino, un sujeto con una función que irá trascendiendo a través del tiempo. También, irá aprendiendo cosas que no se le enseñaron en el transcurso de su formación, los cuales, de alguna forma fortalecerán sus capacidades. De cierta manera, el docente tendrá la capacidad de investigar e identificar las falencias y fortalezas de la institución, para que posteriormente aporte en la mejoría de los procesos de aprendizaje y en la estructuración del plantel educativo.

Cabe señalar, que los docentes que laboran en una Institución EIB, todavía ejercen su labor en condiciones limitadas, desconociendo el escenario donde trabajan, mostrando poco o nada de interés por sus estudiantes. Esto debido a que los maestros en condición de contratados rotan de institución anualmente. Por lo tanto, no tienen el compromiso con la esta realidad, evidenciando su indiferencia a crear vínculos duraderos con las familias y la comunidad educacional. Lo cual, perjudica severamente a la persona y al buen clima institucional (Torres, 2017). Ante esta realidad, el futuro maestro tiene el deber de conocer la realidad institucional para que no solo se dedique a la actividad educativa, sino, se involucre, conviva con la comunidad educativa, generando el *allin kawsay* (buen vivir) y teniendo una visión amplia de forma reflexiva-crítica.

Conocimiento de la comunidad

Se llama comunidad a un conjunto de individuos que comparten costumbres, lenguas, valores, cosmovisión y roles en un ambiente geográfico (Mingorance y Estebaranz, 2009; Causse, 2009). En pocas palabras, es un medio donde las personas pueden compartir sus formas de vida su cultura, sus saberes, sus percepciones, pensamientos, sentimientos y acciones con los otros.

El segundo contexto fundamental que debe conocer el maestro de EIB, es la comunidad, puesto que en este contexto social va a vivir, va aprender y va desenvolverse. Dicho entorno, está constituido por las familias, los vecinos y el alumnado (sujetos activos con un valor propio con axiología, vivencias y saberes). Por un lado, este contexto complementa en el desarrollo de los aprendizajes, porque es un ámbito en el que acontece y se suscita la acción educativa (Federación de enseñanza de comisiones obreras de Andalucía, 2009). Sumado a esto, en el campo educacional, este entorno le servirá como alternativa para la superación de los enfoques basados en la estandarización, soslayando la exclusión en la formación de los individuos

(Viveros y Moreno, 2014). Por otro lado, Ramírez (2017), menciona que conocer la comunidad le facilita vincularse, relacionarse, compartir y convivir con la comunidad.

A su vez, al maestro intercultural le será útil para que pueda centrar los aprendizajes y los procesos educativos desde los diferentes saberes, experiencias sociales y culturales de la localidad, para que, estos se conviertan en oportunidades de aprendizaje en el aula. Además, la participación y acompañamiento de los sabios, sabias, las familias de la localidad sumen en su labor docente, ya que estos diversos agentes conocen y comprenden el tipo de enseñanza - aprendizaje que la escuela imparte. Incluso, ellos pueden plantear otros que consideran esenciales para sus hijos y las formas apropiadas para realizarlo. Esto, a raíz de que se estableció un pacto entre la comunidad y escuela (Minedu, 2012).

Para esto, es necesario que el docente del mañana entienda que en la comunidad se encuentran la escuela, las familias y la misma comunidad, los que, por separado son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes. Pero, si estas trabajan juntas se crea una sinergia que puede superar a cada una de estas con mucha más diversidad, mejores materiales y mayores aprendizajes significativos. Por lo tanto, es importante que el docente tenga la capacidad de crear una alianza entre estos (Simón, 2016).

Conocimiento del contexto urbano

Se refiere a aquello que es relativo o perteneciente a la ciudad. Considerándose una población con alta concentración o densidad de habitantes. Por lo general, en dicho lugar las personas no se dedican a las actividades de producción o extracción de la materia prima. Así mismo, se puede conceptualizar como un espacio que se distingue de los pueblos indígenas, en los diferentes aspectos, sociales, políticos, religiosos, económicos, normativos, de leyes, axiología, tecnología, cosmovisión, lenguas y otros (García, Carrasco y Rojas, 2014).

El tercer contexto que el docente EIB debe conocer es el contexto urbano. Debido a que es un espacio culturalmente distinto al ámbito rural donde la transformación del aprendizaje de los alumnos influye, determinan y modifican el desarrollo de sus competencias, ideas, habilidades, destrezas, conductas y valores con la finalidad de responder a las exigencias del nuevo mundo citadino (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013). De esta manera, el maestro al conocer esta gama de saberes comprende el entorno urbano como un espacio con distintas prácticas educativas. En ese sentido, el docente de acuerdo a su realidad podrá realizar ajustes, mejoras, contrastar ambos saberes y educar con diversas capacidades, conocimientos y nociones de acuerdo al contexto que labora, permitiendo que los alumnos puedan adaptarse e integrarse con mayor facilidad a estos cambios (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014; Minedu, 2013).

Acotando del tema, Mejía y Aliendres (2019) citando a Ortelli y Sartorello (2011) mencionan que el docente intercultural al conocer este entorno tiene la capacidad de mostrar a sus estudiantes cada uno de los aspectos que caracterizan y conforman este espacio, como por ejemplo cuando hay un desplazamiento migratorio de la población, el alumno ya tendrá una noción exacta sobre su propia cultura y la cultura urbana. De manera que, comprenderá sus diferencias, sus comportamientos, su forma de vida, su idioma, las labores que desempeñan y su formación académica los que fortalecerán su propia identidad cultural y su adaptación a este nuevo contexto.

2.2.1.4. Desafíos en la formación pedagógica de docentes de EIB

2.2.1.4.1. La formación curricular

El currículo es la planificación o proyecto de aprendizaje de una institución formativa que se realiza gradualmente por ciclos y niveles. En el cual, las circunstancias permiten el desarrollo del sujeto mediante sus acciones. Más adelante presentan actitudes, saberes y

destrezas (Menchú, 2013). Por otro lado, el contenido del currículo es un subsistema educativo, complejo, general, participativo, estructurado, diversificable y flexible. En el cual, se entrelazan componentes, se interrelacionan los individuos, con el fin de diseñar, elaborar y examinar la E-A para brindar una formación integral y de calidad. En ese marco, el subsistema de formación docente debe estar en constante actualización para generar nuevos saberes en base a la investigación y la práctica (López, 2004).

Para una formación intercultural bilingüe de calidad es necesario un currículo que, en su contenido, respete la diversidad cultural y forme una identidad sólida de los estudiantes. Esto quiere decir, que debe formar personas para la sociedad, no solo en base a conocimientos, sino centrado en acciones sociales y culturales. El currículo es un material complejo, pero al mismo tiempo maneja un sistema abierto. El cual, debe reconocer la diversidad y contribuir al desarrollo educativo. Además, este enfatiza tres desafíos relevantes el cultural, sociológico y cívico, los cuales a su vez le incumben a la institución formadora. Asimismo, la relación entre cultura y currículo aún se considera como una concepción estática que muestra como resultado la formación humana (Rodríguez, 2017).

También, el currículum debe incluir aspectos vitales de las actividades socio productivas de la comunidad, que favorezcan el buen aprendizaje de los individuos. Igualmente, este plan educativo debe asignar competencias para que la persona pueda desenvolverse sin problemas en la vida. De igual manera, éste supone una propuesta teórico-práctica desde los saberes previos (diversificados e innovadores) que la I.E - la comunidad deben aportar para el buen desarrollo de los sujetos (Casanova, 2012). Por otra parte, el currículo debe expresar y revelar actitudes, sentimientos y cualidades, ya que es una mezcla de cosmovisiones e intereses de diversos actores educativos (Opertti, 2009).

Más aún, debe considerar las competencias. Pues estas se desarrollan constantemente y forman parte de los saberes, emociones y capital intelectual de los educandos. Así, este puede

hacer uso de sus capacidades, habilidades para realizar diferentes actividades de manera eficiente (García y Ladino, 2008). Por otro lado, la competencia del saber, del hacer y del ser, se forman de la teoría, en el proceso y en la sociedad. Estas competencias deben constituir la base del proyecto curricular de la formación de los maestros. De manera que, cada área impulse el desarrollo de estas competencias en el trabajo pedagógico. Es decir, las competencias y los saberes son equitativos; por lo tanto, es necesario saber razonar, deducir, actuar en los múltiples escenarios (Campos, 2015).

2.2.1.4.2. La formación disciplinar

La formación disciplinar hace referencia a los conocimientos en conexión con la materia o área curricular (Roig, Mengual y Quinto, 2015). También, significa la formación de los docentes en las áreas del saber en el desempeño académico actual. El cual, parte desde los sucesos de la sociedad del conocimiento en la que los saberes representan el cambio continuo y la sabiduría previa no es suficiente para desenvolverse en el campo laboral activo. Entonces, es indispensable que los profesionales adopten una actitud de aprendizaje frente a ciertos desafíos (Programa Institucional de Formación Docente, 2012).

Por su parte, Contreras, (2013) menciona que la parte disciplinar todavía representa, una labor desapercibida e inconclusa, debido a, que las disciplinas requieren una comprensión mucho más crítica de los conocimientos didácticos del contenido, para poder brindar una formación idónea de los temas, así como la formación necesaria de los formadores. También, explica que desde la investigación en educación en las ciencias de manera general aún se continúa enfatizando el contenido a enseñar, dejando a un lado el proceso de la construcción del conocimiento, los modelos explicativos presentes a lo largo de la historia y las contrariedades éticas entre los vínculos de la ciencia, la tecnología y la sociedad en su conjunto.

Siguiendo esta línea, en la formación del profesor se debe inclinar a construir y apropiarse de forma crítica los saberes disciplinares. Así también, de los instrumentos metodológicos considerando las distintas dimensiones (el campo exacto de conocimiento, el espacio social, cultural, político, la cuestión pedagógica, la didáctica y la subjetividad) debido a que, éstas decidirán su práctica profesional. Asimismo, el tipo de concepción que el sujeto produzca sobre la forma en la que se aprende y se enseña la disciplina, decidirá el tipo de relación que este tendrá con sus alumnos, la metodología y la evaluación de la E-A (Basilisa, Vilanova, Señoriño, Medel y Natal, 2016).

Adicionalmente, para el futuro docente se delinean dos perfiles vitales. Primero, el conocimiento disciplinario, considerado propio del profesor en un área disciplinar y se le exige y reconoce el dominio de los saberes de las diferentes áreas y las competencias mostradas (proyectos, publicaciones, etc.). Además, el conocimiento disciplinar no debería inclinarse y limitarse a las áreas de su especialización, sino incorporar la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad. Segundo, el conocimiento pedagógico, implica conocer y entender las diferentes maneras en que el alumno aprende (Álvarez, 2011). Así mismo, el tipo de evaluación debe ser de manera objetiva para responder a los retos con la mejora formativa (Ortega, 2010). También, facilitar los aprendizajes significativos, que el docente tiene que dominar, saber estructurar sus conocimientos, priorizar su formación constante, en lo referente al conocimiento disciplinar y pedagógico.

Y, no simplemente debe tomar en cuenta las técnicas o métodos de enseñanza, sino principalmente en el aspecto cultural, social, e inclusive, vincular la teoría-práctica en un campo de plática o diálogo y experiencias valiosas.

2.2.1.4.3. La formación humana

La formación humana se vincula con el desarrollo de actitudes y axiología, porque influye en el crecimiento personal y social del sujeto. De este modo, un individuo formado desde la dimensión humana, actúa con coherencia, valores y propositivas. Además, es un ser que reconoce su función en la sociedad, en la escuela, en la familia, que valora su cuerpo y entiende la diversidad cultural en el que está sumergido. El cual, es importante porque propicia en la persona, una formación integral y en armonía (humana, intelectual, social y profesional) para desarrollar saberes, destrezas, actitudes y su propia axiología (Esteinou, 2012).

Ciertamente, la formación académica universitaria se hizo vital para lograr una carrera profesional y ser competente en el campo laboral. Pero, no solo se necesita la formación de la parte cognitiva, sino también de la formación humana de manera íntegra. Esto, con la finalidad, de responder de forma adecuada a problemas de actitud que se puedan suscitar dentro de un aula, colaborando de manera que los alumnos tengan un buen desarrollo de la clase. Sin embargo, la persona humana al adquirirse en la interacción, a veces facilita y otras dificulta la adopción de la forma de ser de una persona y comunidad (Daros, 2012; Cárdenas, García, Vásquez y Torres, 2016).

Agregando a lo anterior, en el proceso educativo se impulse la formación humana y social del sujeto en su entorno para que posea la capacidad de respuesta a los retos del occidental moderno y los constantes cambios científicos-tecnológicos. Esto, no solo a través de la preparación cognitiva de los profesionales y adquisición de las destrezas técnicas, sino, de la formación de los especialistas expertos en este campo, conscientes del papel social y humano. De acuerdo con esto, el docente debe estar orientado a brindar una experiencia educativa más humana, que proyecte a ser sujetos libres, responsables, aptos de forjar una sociedad justa y unida, donde se construya un valor y no un dilema social (Monzó, 2011).

Por otra parte, existen dos modelos de formación humana. El primero, conocido como universalista, es etnocéntrico ya que atribuye sus costumbres propias. Además, no posee una mirada autocrítica, tampoco, considera los aportes de las culturas indígenas considerándolos menos esencial para el aporte a la cultura universal. Cabe señalar, que es un modelo cerrado en su concepción, por ende, no es lo que nuestro país de hoy necesita. El segundo, es el modelo abierto, es susceptible a las diferencias y se enfoca en la formación integral, que respeta, reconoce al sujeto como tal y a la diversidad cultural. Dicho de ese modo, en el aspecto educativo este modelo es necesario ya que el Perú es complejo y diverso (Tubino, Guerra, del Valle, y Ferradas, 2011). Así mismo, en la educación éste adquiere una visión amplia, capacitada para actuar, realizando cambios con respecto a sus necesidades culturales y sociales (Robles, 2015).

Entonces, para que el docente EIB desarrolle sus actividades en el aula se debe partir desde su formación humana, desde sus experiencias y creatividad. El cual, le servirá para enfrentar situaciones conflictivas, ambiguas y sin certeza, que configuran la vivencia en el aula. De modo que, es en este espacio y a partir de éste, cómo es la organización del maestro en los ámbitos formativos y, durante su labor docente irá enseñando, construyendo diferentes saberes en diferentes contextos (Días, 2006). También, el profesor tiene que desarrollar sus capacidades para implementar nuevas estrategias y fortalecer sus habilidades (Fandiño, 2010).

2.3. Definiciones conceptuales

Formación docente / profesional

Se considera como la formación intencional interculturalizada, otorgada en un centro de estudios superior, la que consta de una certificación al término de la educación. Esta formación, se desarrolla a partir de la instrucción teórica y práctica de diferentes materias, las que incorporan en el estudiante las potencialidades formativas fundamentales, así como su

sentido humanitario, la que abarca una serie de valores sociales, con ética y moral la que hace que el educando sea comprometido con el desarrollo social a partir de su profesión (Navarrete, 2013; Llerena, 2015).

Educación intercultural

Se refiere al proceso de aprendizaje de manera gradual, basada en la reflexión crítica de las prácticas abordando la diversidad, el pluralismo y la complejidad. Se trata de una democracia, sin exclusión que fomenta la transformación de la educación y la ciudadanía para que se construya una sociedad intercultural de manera activa (Aguado y del Olmo, 2009).

Docente intercultural

Es un individuo con una gran capacidad de aprendizaje, que conoce, respeta la realidad socio-cultural de su entorno y otros espacios. Es decir, es un agente intercultural que impulsa la convivencia de los actores educativos en su yo-individual y en su yo social. Así como, su participación en la interacción comunitaria, sin influir de manera negativa su integridad ni la de esa realidad (Burbano, 1994; Catriquir, 2014)

Interculturalidad

Se conceptúa como la negociación, el intercambio y conexión cultural entre individuos, sobre los saberes y diferentes prácticas culturales. Pero, no solo implica la interacción, sino también al reconocimiento de la desigualdad ya sea social, económica y política en la que el sujeto interactúe con derecho. De manera que, se estimule la interacción entre distintas culturas permitiendo el diálogo, la creación de espacios de intercambio, la organización de juntas entre sujetos, así como, las prácticas ancestrales, los saberes y otros (Minedu, 2005).

Identidad cultural

Se puede definir como una forma de pertenencia a un grupo social, con quienes se comparten características culturales, tales como tradiciones, costumbres, creencias, símbolos y valores. La identidad no tiene una concepción fija, sino se recrea de forma individual y colectiva, y se nutre de la influencia continua del exterior. Cabe mencionar, que la identidad se construye de la autopercepción, es decir, de la manera cómo uno se interpreta y la forma cómo narra su entorno (Molano, 2006; Marcus, 2011).

Diversidad cultural

Se refiere a un conjunto de rasgos sociales, espirituales, materiales, lingüísticos, afectivos e intelectuales, los que distinguen a una determinada realidad o agrupación social y que posee aparte del arte y las letras, sus formas de vivencia y convivencia. Así como, sus sistemas de valores, organización social, sus costumbres, creencias y el intercambio de manera equilibrada de los bienes y los servicios (Val, 2017; Vargas, 2008).

Allin Kawsay

Hace referencia al "buen vivir" que consiste en la convivencia e interacción armoniosa con el entorno ya sea la familia, la naturaleza y la sociedad actuando con equidad y propiciando el crecimiento o desarrollo sostenible Cubillo y Hidalgo (2015) citando a (Ramírez, 2010; Dávalos, 2011; Acosta, 2012). Además, Estermann (2012) hace mención que el *allin kawsay* no solo implica en la convivencia del hombre con la naturaleza, sino, con todo aquello que tiene vida. En este sentido, la *Pachamama* es un ente que posee componentes que están interrelacionados con unos de otros para obtener el buen vivir, cumpliendo funciones determinados.

Actores pedagógicos

Se conoce como actor educativo o pedagógico a un individuo o a un grupo de personas que estén relacionados e involucrados con el ámbito educativo como por ejemplo docentes, especialistas de EIB o pueden ser otros agentes (Hernández, Coronado, Barraza y Acosta, 2016).

Ejes centrales

Se componen en un soporte, sostén o fundamento para la práctica, desarrollo pedagógico, al incorporar los campos de los tres saberes (del ser, el saber, el hacer) y el convivir. Estos a través de ideas, nociones o conceptos, procedimientos, valores y actitudes que guían en el proceso de la formación (Botero, 2006).

2.4. Marco contextual

Esta investigación se llevó a cabo en dos departamentos: Cusco y Lima-Perú.

El departamento de Cusco está ubicado en la parte sur-oriental del país con una superficie de 71 891 97 km^2. Cuenta con una población de 1 205 527 habitantes. Esta ciudad limita por el norte con los departamentos de Ucayali y Junín, al este Madre de dios, al sur con Arequipa, al sureste con Puno y al oeste con Ayacucho y Apurímac. Cuenta con 13 provincias, 112 distritos, 87 comunidades indígenas y alrededor de 573 comunidades campesinas (Oficina de Gestión Descentralizada y Cooperación Técnica, 2017).

La región se caracteriza por ser cuna del imperio incaico, historia que data a partir del siglo XIII d.c. Con la famosa leyenda de Manco Capac conocido como el primer inca y los hermanos Ayar. Después de dos largos siglos de luchas el imperio incaico se extendió con el noveno inca (Pachacutec). Durante la expansión de su territorio se impuso una sola lengua, religión y organización con una convivencia basada en la solidaridad, reciprocidad y valores (Banco central de reserva del Perú, 2009). Con respecto a su cultura, está determinada por sus

incontables expresiones artísticas, danzas, mitos, cantos, así como su propia arqueología. En nuestros días este vasto imperio se sustenta mediante diferentes actividades económicas como la minería, la agricultura, el comercio, el turismo y otros (Oficina de Gestión Descentralizada y Cooperación Técnica, 2017).

Por otro lado, el primer lugar de ejecución fue el departamento de Cusco, donde aprovechamos el día del examen nacional de quechua ya que ese día, la mayoría de los docentes se reunieron para rendir dicho examen, estos maestros laboran y son originarios de diferentes comunidades, distritos, provincias de Cusco, también, quienes al finalizar sus labores en las instituciones educativas retornan a dicha ciudad. Cabe mencionar que, hemos seleccionado a los maestros de EIB, con anterioridad (semanas, meses antes), esto debido a que nuestra meta no fue entrevistar a cualquier docente, sino a docentes que realmente nos respondan, que tengan dominio o años de experiencia en el campo de EIB y en cuanto a la teoría.

Definitivamente aparte de que carecía fue un poco complicado ubicar a maestros con las características que nosotras buscábamos, ya que se encontraban dispersos por la lejanía, unos estaban en las comunidades, en distritos y provincias (uno en Willoq, otros en Ollantaytambo, Santiago, Cusco, Urubamba, etc.) pero lo logramos entrevistar el día del examen de quechua, eran docentes obviamente de Cusco, y también de pueblos indígenas o de comunidades, pero lo más importante tenían la carrera de EIB. Cabe añadir también que estos docentes tienen reuniones, se juntan eventualmente en el examen de las lenguas originarias o en alguna capacitación y eso hace que se conozca el sector donde han trabajado.

Tabla 2:

Número de instituciones EIB – Cusco.

N.º DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EIB DE LA REGIÓN CUSCO
1,559

Fuente: Minedu

El departamento de Lima está ubicado en centro oeste del Perú tiene una superficie de 35.892,49 km² con una población de 9, 485 habitantes. Esta ciudad limita con Huánuco, Junín y Pasco por la parte este, al sur con Ica y Huancavelica, al norte con Ancash, finalmente al oeste con la provincia constitucional del Callao y el Océano pacífico. Asimismo, esta región tiene 10 provincias y 128 distritos (Oficina de Gestión de la Información y Estadística, 2019).

La ciudad de los reyes caracterizada con ese nombre por Francisco Pizarro fue fundada el 18 de enero del año 1535, siendo a partir de esa fecha capital del Virreinato del Perú y en esa época el centro del poder español en toda América del sur. Posteriormente se le cambió el nombre a Lima ya que las comunidades indígenas les llamaban así a los asentamientos de los españoles (Dirección Nacional de Estadística e Informática Departamental, 2001). Respecto a su cultura se destacan sus tradiciones de carácter religioso, así como sus danzas típicas. También, esta región es considerada como el centro de las actividades económicas y financieras de los servicios de manufactura del país. Destacando el comercio, turismo, transportes comunicaciones y otros (Oficina de Gestión de la Información y Estadística, 2019).

Por otra parte, el segundo lugar de ejecución fue en Lima, exactamente en el Ministerio de Educación (MINEDU) porque allí están concentrados los especialistas de Educación Intercultural Bilingüe, también estos fueron seleccionados tanto por el dominio, años de experiencia en cuanto a la teoría y práctica en el ámbito EIB.

Tabla 3.

Número de universidades EIB - Lima

N.º DE UNIVERSIDADES FORMADORAS DE DOCENTES DE EIB- LIMA
3

Fuente: Pronabec

2.5. Categorías de estudio

En este estudio se consideró una sola categoría central que es la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe. Esta, se define como el desarrollo de un conjunto de capacidades comunicativas, habilidades interpersonales y de manejo de estrategias, así como el pensamiento productivo, la ética, la curiosidad y un desarrollo completo del docente, reafirmando su cultura e identidad. Se lleva a cabo en los centros educativos y en diferentes campos sociales (Sosa, 2018). Por otro lado, nos referimos a la educación como un proceso de interacción social donde se busca un desarrollo integral del docente (Sáez, 2015).

Tabla 4.

Categoría de estudio

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	INDICADORES
LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	**Definición de formación docente de Educación Intercultural Bilingüe:** Referido al proceso educativo llevado a cabo en las instituciones de instrucción superior EIB con el propósito de contribuir en el desarrollo de las competencias del educando. (Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, 2018).	
	Educación Intercultural Bilingüe: Es el proceso de aprendizaje que se desarrolla de forma gradual, centrado en la reflexión crítica y la diversidad. La cual fomenta un cambio en la educación y en la realidad social, construyendo una mejor sociedad interculturalizada (Aguado y del Olmo, 2009).	
	Características profesionales de un docente de EIB: Cualidades o atributos propios de los maestros EIB que les permite desarrollar de mejor manera su profesión (Tenesaca, 2015).	El manejo de la lengua originaria
		Conocimiento de la realidad del contexto

	Desafíos en la formación pedagógica de docentes de EIB: Se refiere a las problemáticas esenciales que tienen relación con el sistema educativo las cuales abarcan diferentes propuestas de formación docente que se debe superar (Cortez, 2019).	La formación curricular
		La formación disciplinar
		La formación humana

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO III: Método.

3.1. Enfoque: Paradigma cualitativo

El estudio en cuestión se abordó desde el enfoque cualitativo, pues se tomó la información a partir de la propia fuente de la cual se requería conocer y no fue necesario recurrir a cálculos estadísticos concluyentes de manejo poblacional, sino por el contrario el análisis fue de tipo inductivo tratando de interpretar de la manera más objetiva el sentir de los propios actores.

Esta metodología según Rivas:

> "enfatiza la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos, así como la realidad, tal y como es vivida por el propio actor, sus ideas, sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (2006, p.757).

Se podría conceptuar el paradigma cualitativo como una indagación que está orientada a la recolección de datos descriptivos a partir de las palabras exactas de una o más personas de manera hablada o escrita, además de toda conducta que pueda ser observable (Quecedo y Castaño, 2002). Su finalidad es clarificar hipótesis previas que no se dieron respuesta con la intervención de un paradigma cuantitativo. Pero, su valor más notable se halla inmerso en la descripción y análisis en aquello donde se interviene como finalidad de estudio (Mahtani, 2010).

3.2. Diseño de investigación: tipo etnográfico

Esta investigación es de carácter etnográfico que se define como la rama de la antropología, que estudia las culturas de forma descriptiva. Según el origen etimológico, *grafé*

significa la descripción de la forma de vida de las personas quienes viven dentro de la comunidad. Entonces, *ethnos* o pueblo sería el punto del estudio del indagador y no solo se podría analizar a una región, de un grupo lingüístico o una comunidad, sino cualquier asociación humana o entidad que estén regularizadas por derechos y deberes mutuos. También, este enfoque se sujeta en la certeza que, dentro de las vivencias de las comunidades, regiones, grupos sociales y otros, se manifiestan distintos patrones, acuerdos y valores los cuales son asimilados y crean un comportamiento adecuado. Este se puede observar claramente en los individuos pertenecientes a ese grupo, de igual forma cabe mencionar que comparten un mismo esquema lógico que es presentado en los diferentes aspectos de su vida cotidiana (Martínez, 2005).

Su objetivo consiste en idear una imagen real y fiel del grupo indagado, pero su intención y visión es apoyar en el entendimiento de grupos o etnias más extensas que tienen características parecidas. La finalidad principal de todo estudio etnográfico es naturalista. En otras palabras, "trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos" (Martínez, 2005, p. 2).

3.3. Muestra de estudio

La selección de la muestra empleada fue de tipo no probabilístico e intencional, cuyos participantes fueron sujetos íntegros, con capacidad reflexiva, claridad mental y dispuestos al diálogo con los investigadores.

De acuerdo con las recomendaciones de autores como Otzen y Manterola (2017) y Martínez (2011) se tomaron en consideración las siguientes estrategias de muestreo:

En primer lugar, se consideró el muestreo por conveniencia, el cual nos permitió seleccionar los casos más accesibles de manera fácil, eficiente y con una reducción en los

costos. En segundo lugar, consideramos el muestreo nominado o bola de nieve, esta nos permitió contactar a algunos participantes quienes nos causaron interés partiendo de los integrantes principales y facilitando la relación amistosa con este nuevo miembro. En tercer lugar, el muestreo intencionado, el que nos permitió analizar los datos de forma específica y favorable, otorgándonos el conocimiento de la información determinada a reunir, profundizar y conocer el lugar o momento donde hallarlos.

El lugar de ejecución del estudio se realizó entre los departamentos del Cusco y Lima. Los lugares fueron elegidos por la facilidad recoger información por medio del Ministerio de Educación (MINEDU) en Lima. Asimismo, en el Cusco, los lugares fueron muy adecuados para rescatar las opiniones de las personas más idóneas y con mayor conocimiento y experiencia con respecto a la EIB, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. La selección de la muestra de estudio se conformó a partir de un grupo específico de individuos o actores, seleccionados entre docentes de EIB con experiencia práctica en el campo de trabajo y especialistas de EIB, categorizándolos de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 5.

Muestra de estudio

	INFORMANTES	**CANTIDAD**	**CARACTERÍSTICAS**
Actor 1	Docentes de EIB con experiencia	6 docentes	Docentes de Educación Intercultural Bilingüe con experiencia a partir de 5 años (Cusco).
Actor 2	Especialistas de EIB	4 especialistas	Especialistas de Educación Intercultural Bilingüe a partir de 12 años de experiencia (MINEDU).

Fuente: elaboración propia

Los criterios identificados para la selección de la muestra de estudio, acerca de la formación del docente EIB estuvieron de acuerdo a nuestras necesidades permitiendo optar diferentes alternativas que mejor se adecuaron y facilitaron la realización del trabajo. Durante la selección se tomó en cuenta en todo momento evitar la acumulación de la información.

3.4. Técnicas e instrumentos

La técnica que se aplicó para esta investigación es la entrevista semiestructurada, el cual, nos permitió recopilar la información de los agentes participantes y se realizó a través del instrumento denominado guion de entrevista. Este, se desarrolló para registrar de la mejor manera las nociones de la categoría estudiada.

Siguiendo las recomendaciones de Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013); Mayorga (2004). Para el desarrollo de la técnica de la entrevista se usó el instrumento del guion o cuestionario semiestructurado, ya que este comprende en una serie de preguntas elaboradas según la categoría de estudio y esto permitió al indagador proceder con la entrevista de forma organizada, coherente y estructurada. En su contenido se plantearon preguntas abiertas ya que la finalidad de estudio fue de recoger las opiniones, perspectivas y pensamientos de los informantes en relación a la formación del docente de EIB. Para la recolección de la información se usó la grabadora de voz, de hecho, este medio ayudó al investigador a desarrollar el proceso de interpretar, categorizar la información y los datos compilados que fueron necesarios para el procesamiento o tratamiento de la información.

Tabla 6.

Técnica e instrumento

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista

Fuente: elaboración propia

3.5. Procesamiento de la información y análisis de datos

El procesamiento de la información recolectada se realizó mediante la aplicación de la técnica considerada: la entrevista; además, se empleó el instrumento, respecto a la técnica a la cual está vinculada. Para esto, se formuló un pequeño cronograma para la ejecución de la entrevista.

Primero, se inició con los 6 docentes de EIB que cumplían con los requerimientos establecidos, posteriormente a los 4 especialistas de la misma área.

Por otra parte, se acudió al empleo de la grabadora de voz para grabar las entrevistas y realizar el registro de la información. Después, al finalizar la recolección de datos, se procedió a la fase de la transcripción, donde se realizó de forma manual en el programa de redacción Microsoft Word y utilizando la herramienta del dictado de voz del mismo programa. Sin embargo, el análisis de la transcripción de los audios grabados de la entrevista se agrupó a través del siguiente proceso: codificación, categorización y triangulación.

Para esto, de acuerdo a Monge (2015); Romero (2005); Cisterna (2005) se determinaron de la siguiente manera:

La codificación consistió en analizar la transcripción total de la entrevista e identificar los rasgos característicos que se señalan en función a una idea particular de nuestra investigación. Es más, este nos permitió señalar puntos esenciales que tuvieron un patrón repetitivo que ayudaron a dar respuesta y desarrollar las cuestiones de la temática.

La categorización por un lado facilitó la selección y estructuración de la información obtenida; para ello, se recurrió a determinarlos a través de códigos que permitieron identificarlos. Posteriormente, el compendio de información pasó por el proceso de triangulación; lo que quiere decir que las diferentes categorías y subcategorías fueron abordados desde los distintos datos ya codificados, pero siempre respondiendo a la particularidad de cada una de ellas. Se ha elaborado una ficha de triangulación (anexo 9).

3.6. Aspectos éticos

En esta investigación, se tomó algunas consideraciones éticas. Por el mismo hecho, de que este aspecto permitió la recopilación de la información de forma más transparente. Por este motivo, para la buena investigación se acudió al modelo planteado por González (2002) estos son los siguientes:

Valor social o científico. - Todo estudio debe estar dirigido a las condiciones de vida de la población expuesta en cuanto a la muestra. El cual, debe asegurar que las personas no corran riesgo o agresión por motivo de la investigación, sino generarlos beneficios sociales y particulares.

Consentimiento informado. - Este punto asegura de que cada persona en condición de muestra participe de manera voluntaria y se vincule de forma compatible con sus ideas concepciones acerca del lugar o contexto, ya sea, sus valores e intereses. Para ello, este consentimiento se dio de modo escrito con previo acuerdo y firma del participante.

Validez científica. - Para un buen estudio se debe generar conocimientos con pertinencia y calidad, que sean creíbles, coherentes en lo que respecta al objetivo y el propósito. Por esto, se consideró adecuadamente el marco metodológico, la selección de forma adecuada de los informantes y una estructura de calidad con un léxico académico.

Respeto a los sujetos inscritos. - El punto más importante de la investigación es mantener la integridad de los participantes. Por lo tanto, la confidencialidad es esencial, así como, la elección de manera libre del sujeto en cuanto refiere a retirarse de la indagación.

CAPÍTULO IV: Resultados y discusión.

La formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe resulta ser un aspecto fundamental para responder a las expectativas de la Educación Intercultural Bilingüe. Respecto de este punto, en análisis de la información de campo se ha identificado una categoría central que responde a la pregunta de investigación: ¿cuáles son los ejes centrales de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe?

Figura 1.

Esquema de resultados

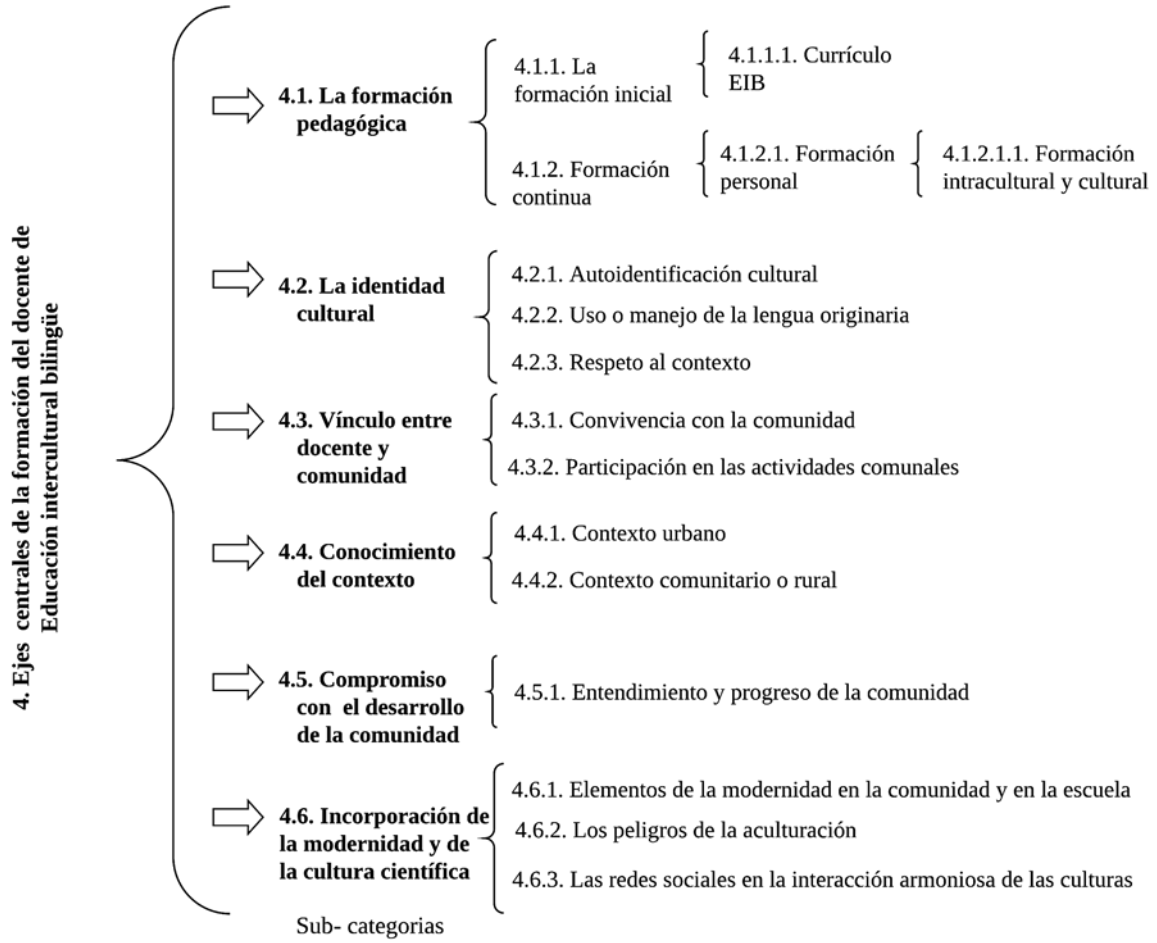


Tabla 7.

Definición de subcategorías -resultados.

4.1.1. "Responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad" (Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, 2018).
4.1.2. Es un proceso de actualización que posibilita al docente a la realización de su práctica pedagógica y profesional de forma significativa, con pertinencia y adecuada a las realidades y poblaciones que atiende (Camargo et al, 2004).
4.2. Conjunto de elementos socioculturales como la axiología, comportamientos, símbolos, historias y otros que comparten dentro de un grupo social, actuando y reconociendo su sentido de pertenencia (Terry, 2011).
4.3. Establecimiento de vínculos entre dos entidades con igualdad de derechos sociales, económicos, culturales, y políticos. Cuya finalidad es el aumento de las oportunidades educativas y la reducción de la tensión entre ambos grupos (Salimbeni, 2011).
4.4. Manifestado como la comprensión crítica y reflexiva del escenario o escenarios con elementos comunes, la educación y la sociedad (Aaron, 2016).
4.5. Referido al vínculo con el entorno donde convive, promoviendo la participación de los miembros que la constituyen y su compromiso como un proceso nuclear para el desarrollo social, académico y personal (Cieza, 2010).
4.6. Se refiere a la inclusión de las TIC y las tendencias científicas en un ámbito educativo que determinan experiencias y aprendizajes significativos aprovechando las comunicaciones y la información (Escorcia y Jaimes, 2015).

Fuente: elaboración propia

4. *Ejes centrales de la formación del docente de Educación intercultural bilingüe*

4.1. La formación pedagógica

Los datos procesados de la concepción de los entrevistados enfatizan en dos puntos más esenciales, recordados durante la entrevista y pueden ser categorizados como parte de un buen desarrollo profesional docente: La formación inicial y la formación continua. Esta noción puede ser resumida en una de las afirmaciones expresadas*: "...se tiene que tomar más énfasis en la formación inicial de educación superior y/o continuo" (E3).* Esa sensación del informante ha sido también percibida en otras investigaciones (Vezub, 2007; Faria, Reis & Peralta, 2016).

4.1.1. La formación inicial

Esta concepción para algunos de los entrevistados es un proceso de suma importancia para la formación de los docentes EIB con el fin de alcanzar el perfil adecuado de acuerdo a su especialidad. Sin embargo, ellos manifiestan que no se instruye de acuerdo a lo requerido, haciendo que el desarrollo del proceso de enseñanza sea de manera deficiente e insuficiente disminuyendo la calidad educativa en los diversos espacios. Además, los entrevistados consideran que las escuelas de enseñanza superior en su mayoría, no están elaborando un sílabo adecuado que permita a los maestros desenvolverse en distintos contextos de nuestra realidad: "*...la formación inicial docente viene a ser todo un proceso de mecanismo de alcanzar el perfil de un profesional requerido para las escuelas EIB" (D5); "...pero realmente no existe una especialidad en EIB en formación inicial, sin embargo, legalmente si tenemos ¿no? [...] y la calidad de formación es bastante bajo para el contexto que tenemos" (E2); "...las universidades en general no están considerando dentro de sus sílabos una formación que pueda permitir al maestro trabajar y movilizarse en espacios que son…" (E1).*

Otro aspecto importante, que mencionan es la formación docente y el proceso formativo, donde indican como un factor preponderante el idioma y de otro lado el currículo de formación profesional. Respecto al idioma es clara su recomendación al decir, que el maestro EIB debe dominar el idioma nativo de la región. De otro lado, el currículo de estudios es muy genérico y no se adecúa a las necesidades de la región y requerimiento de sus educandos. Este punto, parte hacia dos lados; factores de formación docente y sugerencias para el proceso formativo:

> *Uno de los factores viene a ser los formadores ósea los docentes no tienen especialidad, no hablan la lengua originaria y la formación que ellos han tenido no responde a los que nosotros queremos como EIB...(E4)*

Pero el otro factor […] es la currícula, una currícula que no existe ósea yo creo que se está adaptándose, que está pensándose al Perú como país y no en una currícula que debe atender a estudiantes de un determinado pueblo. (E4).

Pienso que antes de recibir todo el cúmulo teórico en la institución de formación debería de ir a las instituciones educativas, experimentar el trabajo que se hace, la necesidad que hay y a partir de ello el debería reflexionar y juntamente con el profesor tendría que sacar sus conclusiones y ver qué tipo de formación necesitan y de acuerdo a eso trabajar en todo el proceso formativo inicial. (E2)

...tiene que ser un trabajo institucional un trabajo intergubernamental, un trabajo intersectorial, tienen que involucrarse las autoridades, tienen que involucrarse los líderes indígenas. (D5)

Sobre las afirmaciones anteriores, Faria, Reis y Peralta (2016) indican que esta formación cumple un rol importante en la preparación de los futuros docentes de manera adecuada. Sin embargo, la formación inicial sigue siendo un aspecto crítico en la formación del docente EIB. Asimismo, afirman que la carrera EIB carece de formadores especialistas para universidades, institutos pedagógicos y de un currículo diversificado por región, añadiendo además que estas instituciones formadoras de maestros de EIB deben fortalecer la gestión pedagógica e institucional para ofrecer una especialidad de calidad y eficacia. Es más, es importante que se especialicen para atender a determinados pueblos (Minedu, 2016). Para sintetizar, la formación inicial es la base de todo el trayecto del maestro para tener un buen desempeño docente en cualquier ambiente. Por este motivo, es menester empezar por la práctica antes de la teoría, considerando a diferentes agentes de la comunidad, autoridades y otros para trabajar de manera coherente en dicha formación.

Por otro lado, Gauthier (2006) añadiendo a lo anterior explica que la formación inicial involucra en primera instancia la identificación del trabajo a realizarse, en otro contexto quiere decir que, inicialmente se debe determinar donde se desarrollara dicho empleo, qué recursos requiere y cuáles son sus obligaciones, puesto que ambos condicionan en gran medida los conocimientos, competencias, actitudes que el maestro emplea en su práctica docente. Asimismo, adiestrarse en esta gama de saberes y habilidades son propios de la labor, no se comparan con las competencias de un ser humano normal o las de un especialista de un campo específico. Por lo tanto, este docente debe ser formado en un conjunto de conocimientos y competencias específicas especialmente adaptadas para él, de manera progresiva durante un determinado periodo de años.

De acuerdo a lo analizado, se encuentra que el grupo de entrevistados coincide con los autores de otras realidades en el sentido que la base de la formación inicial es de suma importancia para la formación de un docente de EIB. Asimismo, y en este contexto, el perfil de formación debe partir desde la práctica y sobre todo en personas que pertenecen a ese contexto social de manera que entienda mejor a sus estudiantes comenzando desde el idioma y luego su realidad social.

4.1.1.1. Currículo EIB

Desde el punto de vista de los especialistas en el Perú aún no se considera o pasa desapercibida la diversidad étnica, cultural y lingüística, por ende, no se cuenta con un currículo que realmente involucre la realidad de los pueblos indígenas. Del mismo modo, ellos indican que todavía se carece de instituciones de formación integral en Educación Intercultural Bilingüe, que instruyan considerando el Enfoque Intercultural como se amerita para este ámbito:

"...una currícula que no existe o sea yo creo que se está adaptándose, que está pensándose al Perú como país y no en una currícula que debe atender a estudiantes de un determinado pueblo quechua, Aymara, Ashaninka. (E4); "...no tenemos un instituto superior pedagógico único de formación completa, tenemos con la nominación, pero la currícula y la formación que se da es más hispano que EIB" (E2).

Por otro lado, la afirmación del (D6) sugiere que para la ejecución de un currículo idóneo se involucre a la comunidad educativa:

...construcción curricular hee como una participación de docentes estudiantes, autoridades y también hay que incorporar los sabios… (D6)

Esta idea ha sido concebida a profundidad por Ibañez, Diaz, Druker & Rodríguez (2012); Valdiviezo & Valdiviezo (2008) quienes mencionan, que la práctica educativa o curricular tiene que estar enlazada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos. Sin embargo, la interculturalidad, la diversidad cultural peruana, la tolerancia religiosa no está incorporada en el currículo nacional.

Asimismo, Valiente (2008) adiciona la importancia de la implementación de un currículo diferenciado o diversificado, puesto que, en este prima la contextualización de los contenidos, el idioma, las metodologías, formas de enseñanza - aprendizaje, es decir la articulación de estos aspectos propician la transformación del currículo, de acuerdo a las necesidades del educando, donde la comunidad participa de forma reflexiva y se incluye de forma práctica la innovación, haciendo que la idea de un solo currículo general no tenga validez.

En conclusión, coincidiendo entre ambas partes para la óptima formación que requieren los educadores interculturales es esencial la implementación de un currículo diversificada que considere en su contenido la diversidad étnica, cultural y lingüística de la realidad peruana para

la labor exacta del enfoque intercultural. Para esto, es necesario contar con la participación de agentes comunitarios para la elaboración eficiente de dicho material.

4.1.2. Formación continua

La información recopilada de algunos docentes permitió obtener puntos esenciales en la formación continua del maestro EIB. Los cuales, inciden en que el docente tiene que acceder a diferentes espacios o plataformas del MINEDU para consolidar su formación profesional. Del mismo modo, dan más énfasis, en el espacio de la comunidad educativa para que él y sus estudiantes puedan vincular sus aprendizajes con sus intereses pedagógicos y hallar su identidad ya que allí prevalece la riqueza cultural: *"...tendría que estudiar, acceder a una academia o a los cursos gratuitos que ofrece el ministerio de educación…" (D3); "...otro espacio aprendizaje o inter aprendizaje tiene que ser pues espacios donde está viva la cultura, la lengua, la escuela, la comunidad, entonces estos espacios ayudan a que el estudiante también encuentre su identidad…" (D6).*

Sobre este tema Amós (2007); Camargo et al. (2004) resaltan, que la formación permanente del profesional se da a través de una consolidación teórica - práctica accediendo a diversos estudios tales como academias, congresos, estudios de postgrado, seminario, capacitaciones y otros lo que le permitirá obtener el debido manejo de los conocimientos actualizados, así como la capacidad de contextualizarlos y reafirmar su identidad.

Salazar y Tobón (2018) afirman que para que exista la formación continua del docente, es necesario que este maestro sea reflexivo a cerca de su persona y profesión, por ende, modifique sus pensamientos, su expresión lingüística y sus acciones. Considerando, el contexto que lo rodea, tomando este punto para su preparación, capacitación y el crecimiento de sus conocimientos ante los retos en los procesos educativos del nuevo entorno.

Quedó evidente la coincidencia que los profesionales interculturales tienen que acceder a una formación continua o permanente para actualizar y fortalecer sus saberes y especialización en los diferentes contextos formativos de manera práctica y teórica. También Salazar y Tobón coincidieron que para esta formación es importante que el educador sea analítico, reflexivo en su accionar personal - profesional y tome la iniciativa para modificar aquellas acciones que no se adecuan a dicho espacio.

4.1.2.1. Formación personal

Los especialistas entrevistados, resaltan que, si el docente ya está vinculado con la especialidad de EIB, entonces es sumamente importante la autopreparación para alcanzar su objetivo propuesto ya sea buscando medios preparatorios de manera presencial o virtual. También, la búsqueda de aprendizajes debe ser partiendo de sus propios intereses, recurriendo a distintos materiales educativos y el uso de los medios tecnológicos de comunicación para este fin: *"si ya estoy en el camino y ya soy docente ya pues y ya quiero continuarla entonces ya ahí tenemos que trabajar bastante lo que es una autoformación básicamente…" (E1); "capacitaciones en línea, capacitaciones no presenciales de… de cursos virtuales no sé, cuanta, cuanta cosa haya y el ministerio de educación está dando muchas facilidades para eso". (E1).*

Otros puntos que se añaden al respecto es que cada maestro por su parte debe ser capaz de cultivar más sus conocimientos dentro de su especialidad. A su vez, tiene que ser autocrítico y decidido porque en caso contrario no se hallará una respuesta de cambio o transformación y mucho menos responderá a dicha realidad. Partiendo de estas ideas el docente debe de ser competente y desarrollar sus propias capacidades:

...cada docente que debe acceder y conocer, estudiar más y ser competidor en cuanto se refiere dentro de la… carrera la...en la carrera pública magisterial. (D3)

Si no hay autocrítica, no hay capacidad reflexiva en nosotros, en ustedes que están saliendo, si ustedes no reflexionan y no responden críticamente a esa realidad, nunca va a cambiar... (E4)

Choque (2018) sostiene que en la sociedad actual el docente se vincula con una autoformación constante en la cual el docente deberá ser capaz de acceder a una diversidad de información que complemente su desarrollo profesional. Estos aprendizajes cognitivos los irá adquiriendo dentro de un sistema formal y contextualizado al que acceda partiendo de sus propios intereses para su superación personal. La formación personal de los docentes es fundamental ya que les ayudará a continuar aprendiendo y desarrollando nuevas habilidades.

Cáceres et al. (2003) explican que la formación personal está especialmente orientada al continuo perfeccionamiento y superación del docente para profundizar sus saberes adquiridos, con la inclusión de actividades elegidas por él, como intercambios, doctorados, actividades pedagógicas, etc. Para la continuidad de su desarrollo personal y profesional, potenciando sus capacidades críticas y de reflexión.

Queda bastante claro la coincidencia de los informantes con los entrevistados respecto a que es necesaria una formación personal del profesional que surja desde su propia determinación la cual permita al maestro superarse tanto de forma cognitiva, como ser humano, priorizando su capacidad reflexiva y crítica. Para que posteriormente pueda ser un mejor agente transformacional de la realidad.

4.1.2.1.1. Formación intracultural y cultural

Esta noción de educación intracultural y cultural es de suma relevancia para los docentes informantes ya que, un docente debe formar, fortalecer y reafirmar su propia culturalidad, así como de la cultura de otros pueblos para que pueda ser un agente partícipe, con conocimiento, comprensión y se desenvuelva de forma adecuada y orientada hacia el bien común de manera que se constituya como uno de los pilares primordiales para el reforzamiento de su identidad e identidades de la comunidad-institución: *"...consolidar, reafirmar identidades, naciones, pueblos, cosmovisiones…" (D6*); *"...conocimiento de la cultura ya un conocimiento de la propia cultura, de historia local..." (D1); "...apoyar a la comunidad y tiene que ser eh obviamente siendo partícipe y teniendo conocimiento de sus aspiraciones, problemas, necesidades de estos pueblos y mejorar nuestro país." (D5).*

En esta línea, Martínez (2015) menciona que durante la labor docente es necesaria una formación intracultural y cultural para la adquisición de un conjunto de saberes, actitudes y habilidades. Asimismo, el docente tiene que tener la capacidad de adaptación a los nuevos espacios. Lo cual, le ayudará a desenvolverse, fortalecer su cultura y tener un buen desempeño en los diferentes contextos culturales.

Hernández (2014); Pilco (2014) concuerdan con los informantes D6, D1 Y D5 en que este tipo de formación es esencial ya que ayudará al docente no solo a reafirmar su identidad y su cultura, sino, también ayudará en la reconstrucción de la identidad cultural del contexto donde labora y la de otros pueblos, debido a que será un agente perceptivo de las prácticas tradicionales del entorno. Lo que, generará en él un conocimiento más amplio de su cultura e historia, así como de los otros espacios

4.2. La identidad cultural

La información recopilada de los informantes permite enfatizar tres características necesarias, en cuanto a la identidad cultural en la formación docente EIB: auto identificación, manejo de la lengua originaria y el respeto al contexto. Estos puntos pueden ser resumidos en una de las expresiones de los informantes: "*Les ayuda a revitalizar su cultura les ayuda a entender el mundo exterior a partir de su contexto cultural" (E2).* Esta captación del entrevistado ha sido también percibida en otras indagaciones (Brito, 2008; Terry, 2011).

4.2.1. Autoidentificación cultural

Desde la percepción de los informantes es primordial que el maestro EIB deba poseer orgullo por su propia identidad sintiéndose parte de su cultura y sus costumbres. Esto refuerza y reafirma el sentido de pertenencia de la propia persona, así, el sujeto teniendo una afirmación cultural profunda, aportará en el proceso de desarrollo de su comunidad o localidad: *"Se identifica con la cultura o con la cultura las costumbres de su pueblo" (D5); "Ciudadanos culturales que sean capaces ¿no? de querer a su origen de sentirse orgulloso y aportar a su desarrollo"* (D2).

Otro factor resaltante que agregan los informantes es que el docente al tener identidad cultural y sentirse parte de la comunidad social podrá reconstruir o revitalizar la cultura de sus alumnos y de la población en general:

> *La identidad cultural, es el primer factor para trabajar en los demás (E3); Se identifique primero, que él se sienta parte de… de la comunidad educativa ¿no? de esos niños. (D4)*
>
> *La revitalización cultural y eso significa la reconstrucción de la cultura, el rescate de la cultura y la afirmación cultural de cada uno de los estudiantes y de la comunidad en general. (E2)*

Este concepto ha sido estudiado a profundidad por Aguilar (2006), el autor sostiene que la auto identificación es el reconocimiento de uno mismo como integrante de un grupo cultural originario, heredado de sus antepasados, el cual lo ayuda a la reivindicación de su propia identidad cultural como parte de ellos. Así, esta identidad, es un concepto fundamental que todo docente debe desarrollar para construir una imagen positiva de su persona, profesión o en su labor docente con relación a su cultura.

García (2010) acota que la influencia del contexto sobre el maestro cumple un papel fundamental tanto en su persona como en los procesos sociales y cognitivos de este, ya que contribuye en la auto identificación del mismo, lo cual permite al docente desarrollar su sentido de pertenencia, su identidad, su compromiso y sus emociones acorde a su lugar de labor.

Ante este hecho, los entrevistados coinciden con los autores en que la autoidentificación es sumamente importante para que el docente se identifique y se sienta parte de su la cultura de manera que tenga el compromiso de promover el desarrollo de su localidad. Por otra parte, el (E2) añade que identificarse será esencial para la revitalización, reconstrucción y el rescate de su cultura.

4.2.2. Uso o manejo de la lengua originaria

En este apartado, los docentes anuncian que el manejo de la lengua ancestral es una herramienta principal para la buena formación requerida de los educandos para que ellos en un futuro brinden una enseñanza con empatía de acuerdo a la necesidad y realidad que poseen los alumnos*: "conocedor ampliamente en cuanto el dominio del quechua o en el contexto en el cual está trabajando" (D3); "Conocedor de la lengua originaria para brindar la mejor formación" (D3); "que tenga pues manejo de lo que es oralidad que más o menos se ponga en la situación del niño bilingüe" (D4).*

Los informantes añaden que se tiene que brindar una educación en la lengua indígena para la mejor comprensión y tener acceso a saberes nuevos. También, recomiendan a las instituciones formadoras deben gestionar la cultura, la lengua, caso contrario no se alcanzará al perfil que se requiere. Esto, parte hacia los siguientes puntos: derecho como pueblo y la gestión de las instituciones superiores pedagógicas.

> *...estos pueblos tienen que...recibir una educación a través de su lengua originaria, a través de su lengua materna, para ellos puedan entender y puedan de mejor manera, y puedan acceder también a nuevos conocimientos. (E2)*
>
> *Las instituciones, universidades quienes forman docentes deberían manejar o deberían gestionar, la gestión cultural y gestión de la lengua, eso es importante si no sabemos gestionar la lengua y la cultura no estamos desarrollando profesores de EIB o estamos buscando profesores de EIB. (D5)*

Esta noción ha sido estudiada por varios autores Páez (2001); Trigo (2005); Nacimba (2016) y Cornago (2017). Ellos señalan, que la lengua materna es menester y que sirve como un vehículo de comunicación o interacción asertiva de manera oral en un contexto determinado ya sea, en el campo educativo o laboral para el mejor desempeño docente. También, añaden que es necesario para obtener nuevos saberes a partir de sus experiencias, vivencias y reafirmar la identidad. Para esto, es necesario que los educandos reciban una formación pertinente en la L1 y la cultura a la cual pertenecen. Calbó (1997); Deance y Vázquez (2010) añaden que la lengua es un instrumento de aprendizaje esencial para el desarrollo y construcción de los saberes o conocimientos (experiencias, costumbres, ideologías, valores), la interacción, revalorización y conservación de la cultura y sobre todo para la mejora del desempeño académico, así como para el óptimo aprendizaje de un idioma diferente al suyo. Entonces al tomar en cuentas estos aspectos, se garantiza la preservación de la cultura y su cosmovisión y

se hace del centro de estudios un lugar apto y atractivo con la capacidad de motivación a los educandos.

Sobre esta temática tanto los entrevistados y los autores concuerdan en que la lengua originaria es realmente importante para iniciar una formación ideal acorde a las necesidades, realidades de los educandos y lograr buenos resultados. Por otro lado, Calbó; Deance y Vázquez adicionan que manejar la L1 es favorable para aprender una o más lenguas distintas, con lo que se garantiza el buen aprendizaje de la lengua y la preservación cultural.

4.2.3. Respeto al contexto

Los entrevistados detallaron que el maestro aparte de conocer la realidad, se le exige que practique el respeto a las distintas localidades donde se encuentre, dado el hecho de que cada lugar es único en cuanto a su cultura, su forma de pensar, actuar, etc. En este sentido, es un aspecto importante, poseer una cosmovisión abierta, amplia y por supuesto, ser competente en su labor, puesto que, la EIB surge para exigir, reclamar o recuperar los derechos de los pueblos originarios. *"Un docente que sepa que … sobre todo respetuoso de los lugares donde va a ir" (E1); "...los pensamientos de los pueblos son distintos unos a otros, los profesores a veces queremos venir con una sola forma…" (E1); "...competencia de trabajo con la comunidad es eh. la educación bilingüe intercultural nace para reivindicar a los pueblos originarios…" (D2).*

Esta concepción ha sido percibida también por otros autores (Deusdad, 2013; Merino, 2004), quienes afirman que la incorporación del docente a un determinado espacio incide en dos acciones. Primero, aceptar las diferencias que existe en su entorno, de modo que sus conocimientos, cultura e ideología permita al docente ser un propiciador de la inclusión. Segundo, el profesor en el proceso de asimilación de la nueva realidad puede tratar de imponer inconscientemente su cultura autóctona, lo que generará exclusión. Por lo tanto, el docente no

deberá de imponer sus ideales sino, entender, aceptar las diferencias culturales, respetarlas como tal e impulsarlas.

Ante estas evidencias todos concuerdan en que el docente desde su posición debe ser el principal agente en demostrar el respeto al lugar en donde se encuentre teniendo conciencia de que cada pueblo posee su propia historia, cosmovisión y cultura. Además, los autores incrementan a la idea del (E1) en que el docente por ninguna índole debe imponer sus ideas como algo superior, al contrario, comprender, demostrar una actitud positiva y ser inclusivo.

4.3. Vínculo entre docente y comunidad

La información transcrita de la percepción de los informantes, señalan datos más resaltantes de los docentes EIB recordados durante el guion de entrevista y pueden ser categorizados como parte de un estilo vinculante de las familias de la comunidad con los maestros: la convivencia con la comunidad y la participación en las actividades comunales. Esta afirmación puede ser recapitulada en una de las afirmaciones mencionadas: *"…un docente EIB este debe ser amplio y tenga la capacidad de poder interconectarse con la comunidad, sentirse parte de la comunidad, sentirse involucrado con los problemas y las aspiraciones de la comunidad, tiene que convivir con la comunidad, tiene que tener espacios no solo de compartir dentro de la institución educativa sino también fuera de ella" (E2).* Esta percepción señala de que aún persiste la falta de compromiso de los maestros en involucrar e interrelacionarse con la comunidad en el campo educativo. Estos datos han sido percibidos también en otras investigaciones (Salimbeni, 2011; de León, 2011; Valanzuela y Sales, 2016).

4.3.1. Convivencia con la comunidad

Esta subcategoría es un punto sumamente importante para muchos de los entrevistados, pues consideran a la comunidad como el medio o centro principal propicio para adquirir conocimientos a profundidad de la cosmovisión, la ideología y la cultura. Para esto es esencial

la convivencia y convertirse en parte de la comunidad educativa (escuela-comunidad): *"...convivir con la comunidad, tiene que tener espacios no solo de compartir dentro de la institución educativa sino también fuera de ella. porque una comunidad se logra cuando uno se incorpora con el seno de la comunidad solo así puede tener la posibilidad de hacer lectura de la forma de vida, de sus costumbres, de sus usos de sus percepciones, de su historia, de su cosmovisión, de su religiosidad" (E2).*

Para esto, agregan dos aspectos importantes para el docente EIB, primero espacios condicionados en la escuela para el acogimiento y convivencia de maestro. Segundo, que el maestro tiene que estar preparado para desenvolverse profesionalmente en cualquier ámbito o espacio. Es decir, se debe crear condiciones de acogimiento y asumir retos:

> *Se tiene que crear condiciones en la institución educativa, tiene que haber una vivienda para el maestro, para que él pueda quedarse las 24 horas del día y pueda interactuar, convivir con la comunidad, tienes que estimular a este docente para que él pueda trabajar a tiempo completo en esta institución educativa, porque mientras el docente esté pensando en su familia y esté pensando en retornar inmediatamente a la ciudad pues nunca se va a poder resolver este problema. (E2)*
>
> *...Lo ideal es que los… Si yo soy chanka tengo que ir ... o si yo soy quechua tengo que ir a una zona quechua eso es lo ideal, pero no siempre va a pasar va ir a una zona que no es quechua ¿no? Entonces este… tiene que aprender entonces yo creo que eso es importante al mismo tiempo es un reto ¿no? Pero si se ha formado sí. Si se va a poder. Desenvolverse. (D2)*

Leiva (2010) menciona, que la convivencia de la institución con la comunidad parte de los docentes de asumir retos y su compromiso con la cultura, un docente con una motivación que le impulse a ser un agente de transformación y le permite compartir espacios comunales e

institucionales, donde se haga visible tanto su participación como de las familias, los alumnos, los comuneros, entre otros actores, para una buena convivencia en conjunto en el cual se haga visible un intercambio cultural. Esto propiciará en la obtención de una visión más amplia del contexto, le permitirá formar parte y ser un contribuyente activo de esa comunidad.

Los resultados obtenidos señalan la concertación de los entrevistados y el autor en que el docente EIB debe convivir y vivir con la comunidad para que este pueda involucrarse en este espacio propicio donde abunda la riqueza de los conocimientos, virtudes, ideologías y formas de vivir. Esto con el fin de que se sienta parte de esta realidad y adquiera diferentes saberes, dándole la capacidad de instruir adecuadamente y de asumir grandes retos.

4.3.2. Participación en las actividades comunales

En este caso en particular, los agentes entrevistados dieron a conocer que los maestros deben tomar en cuenta la existencia de las variedades lingüísticas y cosmovisiones, que existen en el país, de modo que, al ser partícipe en las diferentes actividades que realiza la población, actúe con un pensamiento crítico, respetuoso y flexible para conocer, saber y tener una noción realista y a profundidad de las prácticas culturales. A partir de ello, brindar una enseñanza garantizada y pertinente acorde a las necesidades de los educandos:

> "*...debemos de considerar a miles de personas que hablan diferentes formas de lenguas, a cientos de personas que piensan de otra manera entonces por eso debemos de pensar en una Educación Bilingüe Intercultural porque es la atención diferenciada para diferentes pueblos que habitan nuestra nación. Por esa razón es importante para el profesor participar en las festividades de los pueblos como parte de ello, y tener más conocimiento profundizado y realista ya que se trabaja en torno a eso con las actividades, la pedagogía con la pertinencia social" (E1); "Para brindar el mejor servicio educativo" (D3).*

Ante esta postura, Meza (2011) sustenta que, en la participación de las actividades comunales, la escuela debe priorizar que los docentes tengan un vínculo directo con la comunidad con el fin de socializar con la realidad cultural de los estudiantes, las familias y todo el ámbito social. El docente debe tener compromiso, participación activa, ser un vitalizador del trabajo en equipo, transformador del contexto y construir un ambiente social armónico. Los cuales dan origen al progreso y bienestar para uno mismo y para todos.

Simón (2016) indica que la familia y la comunidad deben trabajar de manera conjunta para lograr mejores aprendizajes en las diferentes actividades que realiza la escuela, sin dejar de lado la participación en las actividades que realiza la comunidad, pues es fundamental para que el docente pueda generar saberes pertinentes a la realidad social.

Queda clara la concordancia entre los autores y entrevistados sobre la participación activa del maestro en las actividades de la localidad donde trabaja, para que conozca y aprenda las prácticas culturales de dicho lugar, esto favorecerá al docente para poder brindar una educación más focalizada a sus estudiantes, incluyendo en esta a las familias y agentes vitales de la comunidad.

4.4. Conocimiento del contexto

Otros puntos relevantes recogidos de las opiniones de los entrevistados en la formación docente para una fácil interacción y desenvolvimiento pertinente en el campo laboral refieren al contexto urbano y al contexto rural. Esta puede ser resumida en una de las respuestas brindadas de los entrevistados: *"Y también quiero remarcar, tiene que tener la competencia de trabajar en contextos también urbanos no urbanos citadinos y no solamente que trabajen con poblaciones, sino que también necesitamos formar profesionales interculturales en todo el país"* (D2).

Este aporte indica que en nuestro país los docentes se forman solo para laborar en un contexto específico mas no para responder a los diferentes espacios. Esta idea también ha sido percibida en diferentes estudios realizados acerca del tema (Aarón, 2016; Valbuena, 2007)

4.4.1. Contexto urbano

Este es un rasgo considerado relevante en la percepción positiva de algunos informantes, quienes consideran como punto vital, donde el docente EIB sea apto y capaz para laborar en cualquier espacio sin ningún dilema, ya sea zona urbana marginal o citadino. Es más, el maestro teniendo conocimiento del contexto urbano a profundidad, desde su especialidad desde su formación personal o desde su posición podrá contribuir intelectualmente en el mejoramiento de su localidad, de la calidad de vida, del sistema educativo y otros aspectos necesarios: *"Entonces también tiene que tener esta competencia de poder interactuar trabajar con niños de zonas urbano marginales y con niños citadinos"(D2);* "*Es necesario que conozca el contexto urbano, porque desde la carrera que tengo, desde la posición que tengo, como hago para que mi pueblo mejore, las condiciones de vida, la calidad de vida, tal vez no con aporte físico si no, con aportes intelectuales, puedes generar propuestas de cambio, propuestas como mejoramos la educación y otros "(E4):*

A este apartado los entrevistados complementan de que también existen culturas en las ciudades y es necesario que haya diálogo cultural con las otras culturas existentes, para no restringirse a la historia local, ya que en la capital habitan residentes de distintas regiones de nuestro país. Sin embargo, es importante entender de que el docente EIB no exactamente instruye a sus estudiantes para permanecer en su localidad, con su cultura y su lengua, más bien, al contrario, apostando al mundo, con una cosmovisión bidireccional, con una competencia intercultural para adaptarse a cualquier espacio, para resolver dilemas de

cualquier índole. Estas ideas parten a dos puntos, el diálogo necesario entre culturas y la competencia intercultural:

> *Porque estee hee es necesario establecer diálogo de culturas ¿no es cierto? y acá en la ciudad en la urbe también hay culturas que hay que investigarlas ¿ya? este y el conocimiento de esas culturas es necesario para establecer ese circuito de diálogo entre culturas. Eso es importante no solamente restringirse a la historia local que es importante hay mucho que hacer allí pero también acá todos los días la gente está generando cultura ¿no es cierto? y con estee con matices es con con procedencias de las regiones si tú vas las plaza de armas. (D1)*
>
> *...porque no está, EIB no está formando niños para que se queden en la comunidad con su lengua con su cultura, tiene que ser un EIB que mira al mundo, ¿qué va a pasar de estos niños? Ósea, llegar a lima por ejemplo ¿no? los espacios tienen que saber reglas de tránsito, calles, orientación, ubicarse, y desarrollar competencias intercultural hee la capacidad de resolver problemas ¿no? resiliencia, comunicación. Entonces el maestro, tiene que conocer estas dos miradas, dos cosmovisiones, vemos eso en el contexto urbano… (D6)*

Estos puntos han sido abordados desde los estudios de Reyes et al. (2013) ellos mencionan que el docente de EIB debe ser conocedor del contexto urbano, debido a que fomentará la formación de los estudiantes como ciudadanos y sujetos de derecho. Quienes deberán responder a las exigencias del nuevo mundo, de modo tal que, habiendo recopilado experiencias del contexto, el docente deberá formar personas con actitudes, habilidades y conocimientos, incluso para desenvolverse sin ningún inconveniente en otras realidades diferentes.

Torres et al. (2014); Minedu, (2013) afirman que el contexto urbano les permitirá desenvolverse, interactuar e integrarse con mayor facilidad y comunicarse en los diversos espacios.

Mejía y Aliendres (2019) citando a Ortelli y Sartorello (2011) Explican que es importante que el maestro tenga conocimiento del contexto urbano, pues él tiene el deber de formar alumnos con un conocimiento amplio, que sepan cómo se desarrolla esta cultura, sus formas de vida, sus ideologías y tengan gran capacidad de adaptación.

Cabe mencionar, que los autores coinciden con el (D6) en que es fundamental que el docente EIB conozca este contexto para que pueda brindar una formación apropiada a los estudiantes con conocimientos interculturales capaces de diferir entre dos culturas distintas, dos maneras de ver el mundo y con capacidad de adaptación y desenvolvimiento en cualquier espacio o realidad.

4.4.2. Contexto comunitario o rural

Los especialistas entrevistados enfatizan en la inserción o incorporación del maestro en la comunidad, para que él pueda percibir, comprender como corresponda de la cultura, de la cosmovisión, de la historia, de la axiología, de la ideología, de los patrones de conducta de las interacciones humanas y otros aspectos, ya que, es la única forma para vincularse de la mejor manera con la comunidad y el estudiante en su desarrollo profesional: *"Una comunidad se logra cuando uno se incorpora con el seno de la comunidad solo así puede tener la posibilidad de hacer lectura de la forma de vida, de sus costumbres, de sus usos de sus percepciones, de su historia, de su cosmovisión, de sus religiosidad" (E2); "Cada comunidad tiene una forma distinta de ver, y si tú vas a trabajar con esa comunidad necesariamente tienes que saber, tienes que saber la vivencia de esta comunidad tienes que conocer desde adentro como son las interacciones humanas dentro de ellos qué valores, qué patrones de conductas tienen*

dentro de ellos, sólo así conociendo eso vas a poder llegar bien a los hijos de esa comunidad, y como profesor trabajas con los hijos" (E2).

Si no, se enfatiza el párrafo anterior, pasa que el docente no podrá compenetrarse con la comunidad, no logrará su objetivo y no tendrá éxito en el campo educativo. Es decir, surgirán problemas:

> *No va a poder compenetrarse bien con la comunidad, pasa que no va poder lograr sus objetivos, pasa que no va tener muy buena relación ni con sus alumnos ni con la comunidad y sencillamente va tener muy poco éxito en todo el proceso educativo. (E2)*
>
> *¿Qué pasaría si una persona ciega quiere ser aviador? simplemente no tiene que entrar no es cierto, no está permitido ¡no! y chocaría el avión, entonces si una persona no tienen las condiciones básicas para ser maestros pues que se busque otro trabajo más bonito ma… más lindo. (E1)*

Este rasgo es muy relevante en el aspecto educativo de la formación docente de EIB y los actores comunitarios desde los estudios realizados por Federación de enseñanza de comisiones obreras de Andalucía (FECCOO) (2009) y Ramírez (2017) quienes mencionan coincidiendo que el docente tiene que conocer el espacio social en el que va vivir, convivir, para aprender y desenvolverse. Debe entender que dicho entorno está constituido por las familias, estudiantes, líderes y otros. Quienes tienen su propia cultura, ideología, cosmovisión y saberes. De igual forma, Viveros y Moreno (2014) afirman que, en el ámbito educativo, le servirá como una alternativa para superar y trabajar con enfoques interculturales y culturales, evitando la exclusión en la formación de los individuos.

Conocer la población será útil en la enseñanza y procesos educativos, donde los distintos saberes, experiencias sociales y culturales se conviertan en oportunidades de aprendizaje en la institución educativa (Minedu, 2012). Como a modo de conclusión, el

conocimiento de la comunidad cumple una función relevante en el compromiso, dedicación y comprensión del estudiantado.

Concordando entre los informantes y autores, cabe resaltar de que es necesario la conexión o vínculo del docente en la comunidad para comprender y percibir de manera coherente acerca de su cultura y el campo social.

4.5. Compromiso con el desarrollo de la comunidad

Los datos recopilados de los sujetos informantes permiten enfatizar el compromiso con el desarrollo de la comunidad es uno de sus rasgos más característicos que debe poseer un docente EIB y que pueden ser categorizados como parte de la labor o trabajo del maestro: Entendimiento y progreso de la comunidad. Esa concepción puede ser resumida en una de las afirmaciones expresadas: *"Es que el profesor debe estar dispuesto a contribuir al desarrollo de la comunidad..." (E2)*. Este enunciado, fue estudiado también por Cieza (2010).

4.5.1. Entendimiento y progreso de la comunidad

Los sujetos entrevistados mencionan como relevante y afirman que un educador intercultural, debe de conocer y comprender la cultura de los lugares donde se va desempeñar. Además, involucrarse, coadyuvar y cooperar en el progreso de la comunidad, de sus pobladores en desarrollo económico y político: *"Un docente… sobre todo respetuoso de los lugares donde va a ir, conocimiento y entender de los lugares que va a trabajar con quienes va interactuar qué tipo de lengua hablan, cómo se comportan cuál es su organización, todo eso no"(E1); "... el profesor debe estar dispuesto a contribuir al desarrollo de la comunidad, debe apostar por el desarrollo humano de esta comunidad por su desarrollo socioeconómico, político de esta comunidad tiene que sentirse parte de esta comunidad"(E2).*

También, añaden de que el educador tiene que empezar a contribuir considerando las necesidades e intereses que posee el pueblo:

> *"...trabajemos, siempre partiendo desde los intereses que tiene nuestro pueblo, su cultura, sus necesidades, sus intereses, sus sueños todo eso". (E4)*

Aaron (2016) sostiene que una de las características del docente EIB, es el conocimiento de la realidad del contexto, ya que es primordial para el desarrollo docente de acuerdo a las condiciones de los alumnos y sus relaciones con las condiciones de aprender. Además, tiene el deber entender y asumir la educación como el compromiso social desde una posición analítica, crítica, consciente de que la educación es el eje primordial del proceso de desarrollo personal como del cambio social y cultural, es decir, el acto de participar, cooperar y organizar los principios integradores deber resultar en generar en el país el cambio y el progreso.

En este sentido, el docente como ser humano, debe modificar su forma de observar el mundo, de manera que, su desenvolvimiento sea más positivo, más responsable, con más compromiso lo que permitirá a este transformar la realidad en todos los aspectos desde su condición como líder (Cipullo, 2011). Es necesario reflexionar sobre la educación y transformación en contextos como estos, contextos que atraviesan cambios permanentes en las ciencias y tecnologías e igualmente en el aspecto socioeconómico que está en constante transformación en las diferentes regiones.

Respecto a las afirmaciones los informantes y autores concuerdan en que el docente aparte de conocer diferentes realidades, es fundamental que se incorpore y sea comprometido para contribuir en el desarrollo de la comunidad, partiendo desde las necesidades, carencias y posibilidades y así generar el cambio educativo, social y cultural.

4.6. Incorporación de la modernidad y de la cultura científica

Los datos procesados de la percepción de los entrevistados permiten resaltar tres de los ejes más resaltantes recordados durante el guion de entrevista y pueden ser categorizados como parte de buen desarrollo en el campo educativo: Elementos de la modernidad en la comunidad y en la escuela, los peligros de la aculturación y las redes sociales en la interacción armoniosa de las culturas. Esa implicación puede ser recapitulada en una de las aseveraciones expresadas: "*Con apertura y acceso a la ciencia y tecnología" (E3); "Es decir, que también este los saberes universales las tecnologías de la información las TICs ¿no es cierto?... Es decir, para que se produzca un diálogo intercultural el docente EIB ..." (D1).* Esta sensación ha sido también percibida en la investigación de Escorcia y Jaimes (2015).

4.6.1. Elementos de la modernidad en la comunidad y en la escuela

De acuerdo con esta premisa los especialistas remarcaron puntos esenciales como la incorporación de la modernidad en la comunidad educativa. Este aspecto a partir de las respuestas brindadas por los informantes, mencionan que el acercamiento al campo tecnológico y científico, así como, la incorporación de estas tecnologías tiene una gran relevancia; pero teniendo un fuerte sentimiento de identidad cultural: *"Acceso al ciencia y tecnología" (E3). "...deber tener la capacidad de poder incorporar a la modernidad a esta comunidad sin renunciar a sus usos a sus costumbres a su forma de ser a su cultura, manteniendo su identidad cultural debe llevarlos a incorporarse al mundo moderno" (E2).*

Para agregar mencionan que la educación del profesor EIB se debe complementar con el conocimiento científico para que posea dos miradas al término de su formación. Por otro lado, tiene que ser un agente investigador, indagador del campo educativo, en relación a cultura, a la lengua, a los derechos de los pueblos indígenas y otros. Esta evidencia recae en

dos puntos fundamentales, tales como el complemento del conocimiento científico y la capacidad investigadora del docente:

> *"... debe complementar el conocimiento científico ¿no? porque queremos al final es un estudiante que egrese pues con dos miradas eso ¿no? con dos percepciones con dos conocimientos al final dos conocimientos en su práctica…" (D6)*
>
> *"...el profesor EIB está, esta capacidad de la… del ser investigador o investigadora ya heee obviamente desde una mirada desde una perspectiva diferente digamos educadora, pero esteee educadora en función digamos en relación a la cultura, relación con las lenguas ¿no? en relación con los derechos indígenas. Entonces hee por ese lado y a eso digamos hay que también formarlo en lo que solicita o pide o lo que demanda hee una formación de un docente universal" (D1)*

De acuerdo a lo manifestado Mingorance y Estebaranz (2009) quienes sostienen que es necesario que los educandos adopten y se inserten en el nuevo mundo de la modernidad para que conozcan las nuevas concepciones de la educación y se adapten de manera positiva, desarrollando sus capacidades, así como su inclinación por la investigación, de manera que pueda generar nuevos conocimientos en los diferentes ámbitos de la vida de las personas (social, cultural, educativo, político y económico). asimismo, deben ser conscientes sobre el manejo adecuado y responsable de tales tecnologías, con respeto por el ambiente y su entorno, de modo que su uso sea más interactivo e innovador impulsando al futuro docente no sólo un éxito educativo, sino, también en la reflexión crítica o analítica del aspecto social, cultural y personal. En este sentido es fundamental que el docente incursione en la modernidad y sea un agente investigador, para crear cambios en beneficio de la comunidad, de manera responsable y segura.

Molina (2010), indica que es relevante que el profesor se introduzca en el mundo investigativo, ya que de esta manera el desarrollo de sus conocimientos será ilimitado, su sentido crítico, analítico y reflexivo contribuirá a la toma de mejores decisiones y será un agente de incorporación de un ambiente investigativo dentro de la institución. Por otra parte, Gros (2004) con respecto a la incorporación de las tecnologías explica que, si se implementan sin una previa reflexión sobre los pros y contras en la educación, estas pueden ser perjudiciales para la comunidad. En este sentido se apoya con Molina, en que el maestro deber ser un investigador innato, para así añadir al ámbito educativo las TICs de manera responsable e inteligente, para que haya ventajosos resultados.

Queda en evidencia la concordancia entre los entrevistados y los autores en que se debe educar al docente en el ámbito de la investigación para que ellos adopten esta postura de manera crítica y tengan la capacidad de incluir la modernidad o TICs a la localidad. No obstante, Gros enfatiza, que si esta implementación no se realiza con las medidas adecuadas esta puede perjudicar a toda la comunidad.

4.6.2. Los peligros de la aculturación

Los entrevistados anuncian que es factible integrar los saberes occidentales o hispanos (conocimientos, formas de vida, las TICs y otros) para brindarles oportunidades de conocimiento de las diferentes vivencias existentes. Así, como del mismo estudiante ya que este sujeto tiene que ser intercultural, preparado, abierto al mundo para interactuar e intercambiar ideas con otras personas. Sin embargo, se enfatiza en tener conciencia y no caer en la aculturación, es decir, en la pérdida y falso reconocimiento de la identidad cultural, mucho menos llegar a la fragmentación de matriz cultural: *"...puede tomar de fuera, integrar, ¿no? tampoco ellos encerrarlo en su… en el ámbito sino, darle las oportunidades para que… también existen otras formas de vivencia" (D4); "...conocer lo suyo, él también tiene que estar*

abierto al mundo para que sea un estudiante intercultural ósea se conozca sin avergonzarse entiendes? Y estén preparado también para poder interactuar con otras personas que son distintas a él culturalmente" (E4); "Pero, sin la pérdida de identidad, sobre todo cultural, el falso reconocimiento de una identidad ajena. Fragmentación de los pueblos originarios, cualquier otro pueblo con matriz cultural cómo es la cultura andina o amazónica" (D5).

Desde esta perspectiva, Laborda (2002) sostiene que la aculturación partiendo desde una mirada de préstamo e intercambio constante de la cultura, ofrecerá a los educandos una gama de conocimientos selectos, adaptativos desde una cultura "más desarrollada" sustituyendo y agregando modificaciones a las ya establecida de una comunidad de manera beneficiosa. Siendo así, posible la interacción eficaz entre dos o más culturas, tomando, integrando y fortaleciendo los nuevos conocimientos, así como su propia identidad.

Vega (2015) señala que los riesgos de aculturación que se observan con mayor frecuencia están directamente ligadas a la cultura, donde la persona en este proceso elimina aquellos valores estructurados desde su cultura, presentando una intolerancia, aislamiento y sustitución de su propia cultura. Asimismo, la subestimación cultural, considerada con uno de los peligros más fuertes ya que esta elimina los elementos propios sin la integración de nuevos elementos causando un suicidio cultural. En ese sentido, los maestros deben ser críticos, analíticos, valorar y valorarse ellos mismo y ver lo nuevo como una oportunidad y no como una amenaza.

Antes estas afirmaciones se encuentra la coincidencia de los entrevistados y los autores en el hecho de preparar al estudiante para que integre en sus conocimientos los saberes occidentales reforzando constantemente su sentido identitario para que cuando éste ingrese a otra etnia, comunidad o sociedad pueda desenvolverse con total libertad sin miedo ni vergüenza y pueda mantener firme su identidad sin caer en la aculturación.

4.6.3. Las redes sociales en la interacción armoniosa de las culturas

De acuerdo con los puntos de vista de los entrevistados, se hace referencia a la incorporación de las redes sociales a un espacio determinado donde va a contribuir en la interacción armoniosa con las herramientas necesarias para interactuar de manera cohesionada, preservando los valores, costumbres y formas de vida: *"...no se trata de ocultar las modernidades no se trata de...quitar entonces hay que usar todo lo necesario que pueda contribuir a una interacción de relación armoniosa entre todos los que poblamos un espacio" (E1).*

Sobre este enunciado, Tuzel & Hobbs (2017) citando a Aldridge & Goldman (2007) menciona que, las redes sociales permiten que el docente se relacione con los educandos con la finalidad de formar equipos de trabajo conjunto, en el cual, ambos (docente-alumno) interactúen y compartan diferentes experiencias de saberes culturales e interculturales. De modo que, este aprendizaje sirva para dejar huella o trascender en el mundo tecnológico, de manera activa y valorativa. Asimismo, siendo de gran utilidad, para crear lazos de confianza en la forma de expresión y la reflexión colectiva (kincheloe, 2004).

Stornaiuolo, DiZio, & Helming (2013) ellos indican acotando que, el docente es el ente principal de impartir a la cultura, comunidad y sociedad los nuevos cambios de las redes sociales o tecnologías digitales, otorgando a los estudiantes el poder de decisión y voto.

Respecto a esta temática todos coinciden en que la incorporación de las redes sociales a la comunidad contribuye en la interacción del docente con los estudiantes de manera activa para compartir experiencias de su cultura y de otras de forma reflexiva, crítica y preservando sus valores.

CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones.

5.1. *Conclusiones*

A partir del estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

Existen siete ejes centrales para la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe: formación inicial, formación continua, identidad cultural, vínculo entre docente y comunidad, conocimiento del contexto, compromiso con el desarrollo de la comunidad e incorporación de la modernidad y de la cultura científica.

Todos los actores entrevistados consideran una prioridad en la formación inicial del profesorado, involucrar a los educandos, líderes indígenas para la elaboración de las mallas curriculares en centros de formación universitaria o institutos superiores.

Todos los informantes destacan que el profesional EIB debe continuar con la formación permanente accediendo a espacios de aprendizaje e interaprendizaje como virtuales y dónde permanece o subsiste la cultura.

Los entrevistados resaltan la importancia de que los docentes EIB deben cultivar, fortalecer su identidad cultural y desarrollar capacidades comunicativas de la lengua originaria de la cultura donde van a trabajar.

La mayoría de los informantes consideran relevante que un maestro EIB se debe involucrar con la comunidad educativa y también desarrollar la competencia intercultural para interactuar en diferentes contextos.

Los agentes participantes remarcan que el educador EIB debe estar dispuesto a contribuir con el progreso de la comunidad escolar en diferentes aspectos. Además, con apertura a las Tic, a la ciencia y poseer la capacidad de ser investigador en relación a la cultura.

5.2. Recomendaciones

Se recomienda a las instituciones formadoras de docentes que deben implementar la formación inicial y permanente desde la praxis, para ello deberán realizar diagnósticos, estudios, observaciones en instituciones educativas EIB y del desempeño docente en la misma área.

Se sugiere a los docentes y educandos EIB definir su identidad cultural desde el autoreconocimiento y apropiación de la memoria histórica o los aspectos esenciales de su cultura, su lengua originaria y sus valores.

A los educadores EIB establecer vínculos o lazos de conexión con la comunidad y conocer diferentes espacios para obtener distintas perspectivas socioculturales, estos conviviendo, incorporándose, involucrándose y participando en las actividades y prácticas que realiza la localidad.

También, centrar su mirada en el campo educativo y en el desarrollo de la comunidad, aportando intelectualmente, económicamente, a partir de las necesidades y aspiraciones que poseen. También, acceder a los saberes del campo científico, de las tecnologías de la información y comunicación e investigación

Por último, son pocos los trabajos encontrados respecto al tema de desarrollo sobre la formación docente de EIB en nuestro país, por lo que se considera necesario que las instituciones que norman la educación en el país y que participan en el Proyecto Educativo Nacional (PEN), como el MINEDU, el Colegio de Docentes, las Direcciones Regionales, las redes educativas institucionales de las diferentes UGEL, etc. deben promover investigaciones relacionadas a la educación intercultural bilingüe, respecto a formación docente con los mismos protagonistas, con los egresados de EIB para la incorporación en el currículo de las universidades.

CAPÍTULO VI: Referencias.

Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/853/85350504004.pdf

Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes*, (9), 1-18. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf

Aguaded, E. de la Rubia, P. & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de currículum y formación del profesorado.* 17(1), 340-365. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf

Aguado, T., & del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas.* Recuperado de https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf

Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0808220275A/15450/

Aguilar, G. (2006). La aspiración indígena a la propia identidad. *Universum*, 21(1), 106-119. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762006000100007&script=sci_arttext

Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683582.pdf

Amós, J. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47), 154-162. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3012/1/VillaLuz_formaciondocentepropuestaparapromoverpracticaspedagogicasinclusivas.pdf

Banco central de reserva del Perú. (2009). *Encuentro económico región Cusco*. Recuperado de https://www.bcrp.gob.pe/docs/Proyeccion-Institucional/Encuentros-Regionales/2009/Cusco/Informe-Economico-Social/IES-Cusco-01.pdf

Basilisa, M., Vilanova, S., Señoriño, O., Medel, G & Natal, M. (2016). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias

metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 49-68. Recuperado de http://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299152904003/html/index.html

Bautista, J., & Quintasi, J. (2015). *Las actividades vivenciales de la cultura local como estrategia para mejorar la expresión oral del idioma materno quechua de los niños de la institución educativa primaria de la comunidad de chihuaco*. (Tesis). Recuperada de http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5245/EDbaasjc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Botero, C. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *Revista politécnica*, (3), 49-59. Recuperado de https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/58

Burbano, J. (1994). *Docencia bilingüe intercultural una especialización para nuestros días*. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/84701808.pdf

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo. 29-45. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf

Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. Recuperado de https://rieoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf

Cáceres, M., et al. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-15. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2900

Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 13-33. Recuperado de https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a01.pdf

Camargo, M., et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708

Campos, N. (2015). ¿Porqué es importante que el personal docente investigue? reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/447/44741347021/

Cárdenas, J., García, C., Vásquez, K & Torres, L. (2016). *La influencia de la formación pedagógica y humana del docente-practicante lasallista en la respuesta actitudinal de los estudiantes* (Trabajo de grado). Recuperada de

http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/20322/26112294_2016.pdf?sequence=3

Carrillo, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de durango, México*. (Memoria para optar al grado de doctor). Recuperada de https://core.ac.uk/download/pdf/19718719.pdf

Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Rinace*, 10(4), 7-20. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/551/55124841002/

Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis Revista Latinoamericana*, (39), 1-26. Recuperado de https://journals.openedition.org/polis/pdf/10514

Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC, (3), 12-21*. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=181321553002&cid=4507

Cépeda, N., Castro, D. & Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, XXVIII(54), 61-86. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a04v28n54.pdf

Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 123-136. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1350/135013577010.pdf

Cipullo, M. (2011). El rol del docente como promotor social en el contexto de la integración escuela-comunidad en la escuela integral bolivariana "francisco de miranda". *Revista científica digital del centro de investigación y estudios gerenciales (barquisimeto - Venezuela)*, 96-110. Recuperado de http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-2-8%20(96-110)%20Cipullo%20Martha%20rcieg%20noviembre%2011_articulo_id73.pdf

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/299/29900107/

Comboni, S. (1996). La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. *Nueva sociedad*, (146), 122-135. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/2552_1.pdf

Contreras, C. (2013). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos* (Tesis de doctorado interuniversitario). Recuperada de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129079/ccc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Recuperado de https://www.aacademica.org/albano.blas.vergara/29.pdf

Cornago, L. (2017). *El uso de la lengua materna en el aula de idiomas mediante la traducción* (Trabajo final de Máster). Recuperada de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173827/TFM_2017_CornagoTarin_Lorena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cortez, J. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Rev. hist.edu. latinoam*, 21(33), 245 – 273. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v21n33/0122-7238-rhel-21-33-00245.pdf

Cortina, R. (2014). Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica: El papel de la ayuda internacional**.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 13-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a2.pdf

Cubillo, P & Hidalgo, A. (2015). El sumak kawsay genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*. 10(2), 301-333. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52871/1/OBETS_10_02_02.pd

Choque, W. (2018) *Autoformación docente en la mejora de las competencias comunicativas en la institución educativa pública santa Isabel* (Trabajo Académico para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad). Recuperada de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/5004/4/2018_CHOQUE_TAIPE_WALTER.pdf

Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía magna,* (5), 257-261. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf

Daros, W. (2012). La Educación Entendida Como Formación Humana Y Social. *Invenio*, 15(28). 19-28. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/877/87724141003.pdf

de León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. 1-20. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Deance, I. & Vázquez, V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco.* 17(48), 35-47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100003&script=sci_arttext&tlng=pt

Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 89-104. Recuperado de https://revistas.um.es/educatio/article/view/175351/148431

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú Realidades y tendencias.* Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906

Dirección Nacional de Estadística e Informática Departamental. (2001). *Conociendo lima, guía estadística.* https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0410/Libro.pdf

Escorcia, L., & Jaimes, C. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes. *Educación y Educadores*, 18(1), 137-152. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/834/83439194008.pdf

Esteban, E., Naveda, K. & Joo, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 44-54. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16973/14697

Esteinou, M. (2012). *Formación humana y ciudadana*. 1-90. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/salud/Formacion_humana_y_ciudadana.pdf

Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Revista Educación y Educadores*, 13 (1), 109-124. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134

Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. Recuperado de https://revistas.um.es/reifop/article/view/254891

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza,* (5), 1-7. Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf

Fernández, V. (2020). Tipos de justificación en la investigación científica. *Artículo Revisión Bibliográfica*, 4(3), 65-76. Recuperado de http://espirituemprendedortes.com/index.php/revista/article/view/207/275

García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación educativa y pedagógica,* 15-42. Recuperado de https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1301/1499

García, C., Carrasco, J. & Rojas, C. (2014). El contexto urbano y las interacciones sociales: dualidad del espacio de actividades de sectores de ingresos altos y bajos en Concepción, Chile. *EURE*, 40(121), 75-99. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/196/19631675004.pdf

García, G. & Ladino, Y. (2008). Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Studiositas,* 3(3), 7-16. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3717381.pdf

García, L., & Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142. Recuperado de http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153

Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación,* 340, 165-185. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_07.pdf

Gonzales, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación.* (029), 85-103. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf

Gutiérrez, T. (2018). *Cosmovisión Andina y Educación Intercultural Bilingüe en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico "Nuestra Señora de Lourdes", Ayacucho - 2015* (Tesis para optar el grado académico de magíster en educación). Recuperada de http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/1778

Grajales, E., & Valerio, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* (1)2, 1-27. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205

Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que…. cambie la escuela. *Jornada espiral*, 1-9. Recuperado de *http://www.xtec.cat/~mqueralt/CURS%202009-2010/WEBTIC/begonagros.pdf*

Hamodi, C., & Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, (14), 46-61. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5078953.pdf

Hernández, N. (2014). El choque intercultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE. *Porta Linguarum*, 22, 109-126. Recuperado de https://digibug.ugr.es/handle/10481/53713

Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A. & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100021

Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. & Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia,* 19(59), 215-240. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a9.pdf

Julca, F. (2010). Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash. *Revista Isees*, (7), 115-130. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777553.pdf

Kincheloe, J. (2004). The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 49-66. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795234.pdf

Laborda, X. (2002). La aculturación de los medios. 1-10. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_56/nr_626/a_8503/8503.pdf

Lacarriere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora Escolar* (Tesis Doctoral). Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf?sequence=

Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf

León, A. (2014). *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Recuperado de https://www.academia.edu/10101139/DOCENCIA_INTERCULTURALIDAD_Y_EDUCACI%C3%93N_INICIAL?auto=download

López, M. (2004). *Situación de la Formación Docente Inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú.* Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/254

Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Redalyc, Scielo*, 15(3), 1-23. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00567.pdf

Macazana, L. (2011). *Nivel de información sobre educación intercultural y la actitud de los profesores hacia la diversidad cultural en la Institución Educativa Nº 3059 República de Israel del distrito de Comas – Lima* (Tesis para optar grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior). Recuperada de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/11269/Macazana_pl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios*, 5(1), 107-124. Recuperado de http://www.intersticios.es/article/view/6330

Martínez, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf

Martínez, M. (2005). El Método Etnográfico de Investigación. 1-16. Recuperado de https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf

Martinez, R. (2015). Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión. *Opción*, 31(6), 511-524. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571031.pdf

Martins, S., & Palella, F. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de https://es.calameo.com/read/000628576f51732890350

Mahtani, V. (2010). *Estudio cualitativo sobre la percepción del beneficio y del riesgo de ansiolíticos y antidepresivos en los usuarios* (Tesis Doctoral). Recuperada de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37807

Mayorga, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve*, 10(1), 23-39. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/916/91610102.pdf

Medrano, S. (2014). Escuela rural y escuela urbana. ¿Algo más que kilómetros?. *(grado de educación primaria, universidad de Rioja).* Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000748.pdf

Mejía, I., & Aliendres, J. (2019). *La formación del docente de educación intercultural bilingüe* (Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de Bachiller). Recuperada de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9751/1/2019_Mejia-Ccahuana.pdf

Menchú, A. (2013). *Currículum Nacional base y la práctica docente* (Tesis). Recuperada de http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Menchu-Armando.pdf

Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teor. educ,* (16), 49-64. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71921/El_respeto_a_la_identidad_como_fundament.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y Postgrado,* 26(1), 129-154. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872011000100006&script=sci_abstract&tlng=pt

Minedu. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Minedu. (2012). *Marco de Buen Docente Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf

Minedu. (2013a). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4926/Ense%C3%B1anza%20de%20Castellano%20como%20segunda%20lengua%20en%20las%20escuelas%20EIB%20del%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Minedu. (2013b). *Documento nacional de Lenguas originarias del Perú.* Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3549

Minedu. (2013c). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf

Minedu. (2016). *Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2020*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf

Minedu. (2017). *Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe.* Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5855

Minedu. (2018). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%ADtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación de Argentina. (2010). *Implementación de la educación intercultural bilingüe en la educación secundaria*. Recuperado de https://eibtuc.files.wordpress.com/2010/11/binder1.pdf

Ministerio de Educación de Argentina. (2008). *Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares.* Recuperado de *http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001108.pdf*

Mingorance, P., & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, (9), 179-199. Recuperado de https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2546/2406

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705

Molina, M. (2010) El vínculo docencia - investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón y Palabra*, (73), 1-12. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514908058.pdf

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, (22), 77-84. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5248462.pdf

Monzó, R. (2011). *Formación basada en competencias. el caso de los estudios de la escuela de administración de instituciones, de la Universidad Panamericana de México.* (Tesis). Recuperada de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79177/Tesi_Rosa_Monz%C3%B3.pdf?sequence=1

Moscoso, V. (2003). *Efectos que produce un sistema de normatividad legal universitaria y jerarquizada en la calidad de gestión institucional universitaria* (Tesis para obtener el grado académico de Magíster). Recuperada de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/moscoso_tv/enpdf/t_completo.pdf

Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246003.pdf

Nacimba, M. (2016). La lengua materna: un espacio para fortalecer la cultura e identidad de los pueblos indígenas. *Revista Internacional Magisterio*, (46). Recuperado de https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lengua-materna-un-espacio-para-fortalecer-la-cultura-e-identidad-de-los-pueblos

Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002

Oficina de Gestión Descentralizada y Cooperación Técnica del SINEACE. (2017). *Caracterización de la región Cusco*. Recuperado de https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/08/PERFIL-CUSCO.pdf

Oficina de Gestión de la Información y Estadística. (2019). *Carpeta georeferencial departamento Lima Perú*. Recuperado de http://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/GestionInformacionEstadistica/files/i-15-lima.pdf

Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. *Revista Científica de Educomunicación*. (32), 31-40. Recuperado de https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=32&articulo=32-2009-07

Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada,* 16(2010) 305-327. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7534

Ortega, P., & Mínguez, R. (1997). El Reto de la Educación Intercultural. *Teor. educ*, (9), 41-53. Recuperado de https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3126/3154

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Oyola, A., & Quispe, M. (2016). La verdad es que no queremos aprender quechua. *An Fac med*, 77(3), 293-4. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v77n3/a17v77n3.pdf

Páez, V. (2001). Profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación*, 11(003), 1-12. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf

Pease, M. (2018). *El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima* (Tesis para optar el grado académico de Magíster). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12861

Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Reice*, 1(1), 1-24. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/638737.pdf

Pérez, E. (2017). *Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Institución Educativa Nº 30939 de Acostambo-Huancavelica*. (Tesis de especialidad). Recuperada de http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1517/TESIS%20PEREZ%20PUCUHUAYLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pilco, R. (2014). *Formación Intracultural: Cultura e Identidad de las Tierras Bajas en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos De Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"* (Tesis). Recuperada de https://www.academia.edu/17590833/Formaci%C3%B3n_Intracultural_Cultura_e_Identidad_de_las_Tierras_Bajas_en_la_Universidad_Ind%C3%ADgena_Guaran%C3%AD_y_de_Pueblos_De_Tierras_Bajas_Apiaguaiki_T%C3%BCpa_Cap%C3%ADtulo_primero_

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073

Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. (2018). Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6746/Dise%C3%B1o%2

0curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%20de%20la%20Formaci%C3%B3n%20Inicial%20Docente%20programa%20de%20estudios%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD). (2012). Recuperado de https://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/PIFOD.pdf

Pronabec. (2014). *Expediente técnico*. Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica,* (14), 5-39. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Quevedo, I., & Quevedo, I. (2008). El dominio de la lengua materna, una necesidad para el aprendizaje de la lengua inglesa. *EduSol*. 8(23), 60-64. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748662007.pdf

Quintriqueo, S., et al. (2014). la formación del profesorado en educación intercultural en América latina, el caso de chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 17(2), 201-217. Recuperado de https://revistas.um.es/reifop/article/view/201

Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 16(51), 79-94. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf

Raymundo, M. (2012). *Pedagoga con Orientación en Administración y Evaluación Educativas* (Tesis). Recuperada de http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/09/Raymundo-Maria.pdf

Rengifo, G. (2013). Desafíos de la formación de formadores en EIB. *Proyecto andino de tecnologías campesinas (PRATEC)***,** 26-31. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/Tarea82_26_Grimaldo_Rengifo.pdf

Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas Estudios Pedagógicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1735/173528596012.pdf?fbclid=IwAR0A-nZnAa_0K8HnqnZxrfOLm5mmbsHNLZLCGTWGp8r1LgxNt2yUNC4LZ88

Rivas, M. (2006). Reseña de "La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico" de Miguel Martínez M. *Educere*, 10(35), 757-758. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603520

Robles, O. (2015). La formación Integral docente: Docentes de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. *Ciencias de la Docencia Universitaria,* 109-114. Recuperado de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_14.pdf

Rodriguez, M. (2017). Educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educ. Humanismo,* 19(33), 424-439. Recuperado de http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2654/3044

Roig, R., Mengual, S., & Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, 22(45), 151-159. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15839609016

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/167447/mod_resource/content/0/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf

Sáez, J. (2015). *Dialéctica de los conceptos en educación.* Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=583445

Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista espacios,* 39(Número Especial CITED), 1-14. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329484119

Salimbeni, O. (2011). Escuela y Comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 19-31. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653645

Sánchez, E., & Jara, X. (2016). El contexto y los actores de la práctica: estudio sobre la representación del profesor en formación 1. *Revista páginas de Educación*, 9(2), 1-37. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a05.pdf

Santos, M., Cernadas, F., & Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. Recuperado de https://revistas.um.es/reifop/article/view/123

Simon, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17-22. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art02.pdf

Sosa, F. (2018). Actitudes en la formación inicial docente de la región puno. *Revista de investigaciones de la escuela de posgrado*, 7(2), 580-591. Recuperado de http://www.revistaepgunapuno.org/index.php/investigaciones/article/view/306

Stornaiuolo, A., DiZio, J., & Helming, E. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 40(20), 79-88. Recuperado de https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-10

Tenesaca, G. (2015). *"Perfil del docente Intercultural Bilingüe de la unidad educativa Intercultural Bilingüe Quilloac, cantón Cañar, periodo lectivo 2014 – 2015".* (Tesis previa a la obtención del título de licenciada en ciencias de la educación). Recuperada de https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8939/1/UPS-CT005195.pdf

Terán, M. (2006). *La enseñanza de la lengua quechua en el sistema Educativo Escolar del área urbana de Tiquipaya* (Tesis). Recuperada de http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/4.Tesis_Cristina_Teran.pdf

Terry, J. (2011). Cultura, identidad cultural, patrimonio y desarrollo comunitario rural: una nueva mirada en el contexto del siglo XXI latinoamericano. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-28. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/cccss/12/jrtg.pdf

Torres, A., Badillo, M., Valentin, N., & Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 130-145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf?fbclid=IwAR36mc9rSRHumkMDIOir4Gh2pZh55eIyhsQn5V2O4NkhxNUn6SKQ2tNdhzQ

Torres, S. (2017). La formación de docentes de escenario rural, bilingüe y desafíos y recomendaciones. *Tarea*, 42-47. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_42_Silvia-Torres.pdf

Tubino, F., Guerra, E., del Valle, J. & Ferradas, R. (2011). *Contexto y sentido de los Estudios Generales.* Recuperado de http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2016/07/22132603/contexto-y-sentido.pdf

Tuzel, S. & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 15(51), 63-72. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/158/15850360006.pdf

Trapnell, L. & Neira, E. (2004). Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. 1-105. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf

Trapnell, L. & Vigil, N. (2011). Apuntes críticos para la Formación de docentes en EIB. *Construyendo nuestra identidad*, 6(6/7), 1-21. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/120908.pdf

Trigo, J. (2005). Perfil del profesor de lengua para la educación primaria. 69-80. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5232/1/0235347_01992_0053.pdf

Val, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual?. *Comunicación y sociedad*, (28), 111-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n28/0188-252X-comso-28-00111.pdf

Valanzuela, C. & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5600284.pdf

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (Colombia)* (Memoria para optar al grado de doctor). Recuperado de https://www.academia.edu/22652796/EL_CONOCIMIENTO_DID%C3%81CTICO_DEL_CONTENIDO_BIOL%C3%93GICO_ESTUDIO_DE_LAS_CONCEPCIONES_DISCIPLINARES_Y_DID%C3%81CTICAS_DE_FUTUROS_DOCENTES_DE_LA_UNIVERSIDAD_PEDAG%C3%93GICA_NACIONAL_COLOMBIA_

Valdiviezo, L. & Valdiviezo, L. (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-12. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/901

Valiente, T. (2008). La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural. *Comunicación y sociedad*, 3(1), 24-43. Recuperado de https://www.learntechlib.org/p/195361/

Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Recuperado de https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf

Vega, R. (2015). Identidad cultural y aculturación en jóvenes indígenas amazónicos. 1-18. Recuperado de http://www.caaap.org.pe/website/2015/09/08/unia-identidad-cultural-y-aculturacion-en-jovenes-indigenas-amazonicos/

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf

Viveros, J., & Moreno, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: *Estudio de caso*. 10(3), 55-73. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf

Zapata, R. (2014). Formación de profesorado, diversidad cultural, interculturalidad, América Latina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234. Recuperado de http://revistas.um.es/reifop/article/view/219

Anexo N° 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: La formación del docente de educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	CATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS MUESTRA	DISEÑO METODOLÓGICO	TÉCNICA E INSTRUMENTO	MARCO TEORICO
¿Cuáles son los ejes centrales de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe?	Identificar los ejes centrales de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe	La formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe	Docentes de EIB con experiencia Especialistas de EIB	Paradigma cualitativo Estudio de caso etnográfico	Entrevista semiestructurada: Guion de entrevista	1. La formación del docente en Educación Intercultural Bilingüe 1.1. Definición de formación docente de EIB 1.2. Educación Intercultural Bilingüe 1.3. Características profesionales de un docente de EIB 1.3.1. El manejo de la lengua originaria 1.3.2. Conocimiento de la realidad del contexto 1.4. Desafíos en la formación pedagógica de docentes de EIB 1.4.1. La formación curricular 1.4.2. La formación disciplinar 1.4.3. La formación humana

Anexo N° 2

GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: Ibeth Mejía – Jenifer Aliendres

DATOS DEL ENTREVISTADO

NOMBRE:

ESPECIALIDAD:

INSTITUCIÓN LABORAL:

LUGAR DE PROCEDENCIA:

EDAD:

SEXO: **TIEMPO:** 60 min aprox.

INDICACIONES: Antes de realizar la entrevista, sensibilizar, conversar, dialogar con los docentes y /o especialistas para obtener un espacio de diálogo en confianza, luego obtener sus ideas o respuestas al respecto.

TÍTULO: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES PEDAGÓGICOS		
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**
La formación del docente en Educación Intercultural Bilingüe	Concepción de la EIB	¿Qué opinas de la formación del docente en EIB? ¿Por qué? Desde su experiencia ¿cómo debería ser la formación del docente EIB?
	Características profesionales de un docente EIB	Para usted ¿Cuáles deberían ser las características de un docente EIB? ¿Por qué deberían contar con esas características? ¿Qué sucedería si el docente no posee esas características? O ¿de qué manera se puede generar dichas características? O ¿cómo?
	Desafíos de la formación de formadores en EIB	Según su experiencia ¿Qué desafíos se presentan en la formación de los docentes en EIB? ¿Por qué? **[de orden profesional: pedagógico, técnico; de orden cultural: amplios conocimientos, capacidad de adaptación, etc.; y de orden humano: valores, compromisos, sensibilidades]** ¿De qué manera se puede enfrentar esos desafíos? ¿A qué situaciones se enfrentan los formadores y estudiantes de EIB?

	Concepciones de la educación intercultural bilingüe	Según su percepción ¿Qué es la educación intercultural bilingüe? ¿Por qué se considera educación intercultural bilingüe? ¿Cuál es la finalidad de la EIB? ¿Por qué? Cree usted ¿que la EIB realmente responde a las necesidades de los pueblos indígenas?
	La EIB como estrategia de refuerzo cultural	¿Cree que la EIB pueda servir como refuerzo y valoración cultural? ¿Por qué? ¿De qué manera se debe llevar a cabo? ¿Con qué recursos se podría lograr?
	La EIB desde la mirada de las organizaciones Indígenas	¿Cómo cree usted que los pueblos indígenas conciben la EIB? Cree que sea esto importante para ellos

Anexo N° 3

GUION DE ENTREVISTA PARA ESPECIALISTAS

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: Ibeth Mejía – Jenifer Aliendres

DATOS DEL ENTREVISTADO

NOMBRE:

ESPECIALIDAD:

INSTITUCIÓN LABORAL:

LUGAR DE PROCEDENCIA:

EDAD:

SEXO: **TIEMPO:** 60 min aprox.

INDICACIONES: Antes de realizar la entrevista, sensibilizar, conversar, dialogar con los docentes y /o especialistas para obtener un espacio de diálogo en confianza, luego obtener sus ideas o respuestas al respecto.

TÍTULO: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES PEDAGÓGICOS		
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**	**PREGUNTAS**
La formación del docente en Educación Intercultural Bilingüe	Concepción de la EIB	¿Qué opinas de la formación del docente en EIB? ¿Por qué? Desde su experiencia ¿cómo debería ser la formación del docente EIB?
	Características profesionales de un docente EIB	Para usted ¿Cuáles deberían ser las características de un docente EIB? ¿Por qué deberían contar con esas características? ¿Qué sucedería si el docente no posee esas características? O ¿de qué manera se puede generar dichas características? O ¿cómo?
	Desafíos de la formación de formadores en EIB	Según su experiencia ¿Qué desafíos se presentan en la formación de los docentes en EIB? ¿Por qué? **[de orden profesional: pedagógico, técnico; de orden cultural: amplios conocimientos, capacidad de adaptación, etc.; y de orden humano: valores, compromisos, sensibilidades]** ¿De qué manera se puede enfrentar esos desafíos? ¿A qué situaciones se enfrentan los formadores y estudiantes de EIB?

	Concepciones de la educación intercultural bilingüe	Según su percepción ¿Qué es la educación intercultural bilingüe? ¿Por qué se considera educación intercultural bilingüe? ¿Cuál es la finalidad de la EIB? ¿Por qué? Cree usted ¿que la EIB realmente responde a las necesidades de los pueblos indígenas?
	La EIB como estrategia de refuerzo cultural	¿Cree que la EIB pueda servir como refuerzo y valoración cultural? ¿Por qué? ¿De qué manera se debe llevar a cabo? ¿Con qué recursos se podría lograr?
	La EIB desde la mirada de las organizaciones Indígenas	¿Cómo cree usted que los pueblos indígenas conciben la EIB? Cree que sea esto importante para ellos

Anexo N° 4

FORMATO DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO PARA OPINIÓN DE EXPERTOS

DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del Informante	**Cargo e Institución donde labora**	**Nombre del Instrumento de Evaluación**	**Autor**
Robert Caballero Montañez	Docente Universidad San Ignacio de Loyola	Guion de entrevista para docentes Guion de entrevista para especialistas	Ibeth Mejía Ccahuana Jenifer Aliendres Perez
Título: **La formación del docente de educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos**			

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	**CRITERIOS**	**Deficiente 0 – 20**				**Regular 21 – 40**				**Buena 41 - 60**				**Muy Buena 61 - 80**				**Excelente 81 - 100**			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

CLARIDAD	Es formulado con lenguaje apropiado																**X**				
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																**X**				
ACTUALIDAD	Está acorde a los tiempos y tecnología actuales																**X**				
ORGANIZACIÓN	Posee una organización lógica																**X**				
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos																**X**				

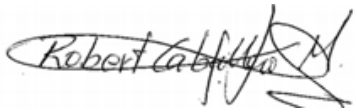
	de cantidad y calidad																				
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar lo que se desea medir																**X**				
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																**X**				
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones																**X**				

METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																**X**				
PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																**X**				

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El instrumento cumple con los criterios para ser aplicados.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Lima, 3 de mayo de 2019	**Robert Caballero Montañez**	**Magíster**	**25733321**		**992242206**
Lugar y Fecha	**Nombre y apellido del experto**	**Grado académico y especialidad**	**DNI N°**	**Firma del experto informante**	**Teléfono N°**

Anexo N° 5

FORMATO DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO PARA OPINIÓN DE EXPERTOS

DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del Informante	**Cargo e Institución donde labora**	**Nombre del Instrumento de Evaluación**	**Autor**
Genaro R. Quintero Bendezú	Especialista de EIB DIGEIBIRA- MINEDU	Guion de entrevista para docentes Guion de entrevista para especialistas	Ibeth Mejía Ccahuana Jenifer Aliendres Perez
Título: **La formación del docente de educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos**			

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	**CRITERIOS**	**Deficiente 0 – 20**				**Regular 21 - 40**				**Buena 41 - 60**				**Muy Buena 61 - 80**				**Excelente 81 - 100**			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

CLARIDAD	Es formulado con lenguaje apropiado																**X**				
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																**X**				
ACTUALIDAD	Está acorde a los tiempos y tecnología actuales																**X**				
ORGANIZACIÓN	Posee una organización lógica																**X**				
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos																**X**				

	de cantidad y calidad																				
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar lo que se desea medir																**X**				
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																**X**				
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones																**X**				

METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																**X**					
PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																	**X**				

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El instrumento si cumple con los criterios para ser ejecutados.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Lima, 8 de mayo de 2019	**Genaro R. Quintero Bendezú**	**Egresado de maestría de educación y lingüística andina.**	**23206600**		**995078770**
Lugar y Fecha	**Nombre y apellido del experto**	**Grado académico y especialidad**	**DNI N°**	**Firma del experto informante**	**Teléfono N°**

Anexo N° 6

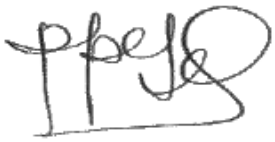
ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Acepto ser partícipe de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por Ibeth Mejía y Jenifer Aliendres. Tengo el conocimiento de que la finalidad de esta investigación es analizar la "Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos''.

Soy consciente de brindar información respondiendo cuestionarios e ítems durante la entrevista, el cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en el curso de este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito sin mi consentimiento. También he sido informado (a) de que puedo interrogar sobre el proyecto al inicio y al final de entrevista y que puedo retirarme del mismo cuando no me sienta dispuesto(a), sin que esto me perjudique.

Tengo entendido que se me entregara una copia de esta ficha y los resultados cuando el proyecto esté concluido.



……

Wilfredo Quispe Huayhua

Nombre del participante

Fecha: 26 de junio de 2019.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Acepto ser partícipe de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por Ibeth Mejía y Jenifer Aliendres. Tengo el conocimiento de que la finalidad de esta investigación es analizar la "Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos''.

Soy consciente de brindar información respondiendo cuestionarios e ítems durante la entrevista, el cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en el curso de este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito sin mi consentimiento. También he sido informado (a) de que puedo interrogar sobre el proyecto al inicio y al final de entrevista y que puedo retirarme del mismo cuando no me sienta dispuesto(a), sin que esto me perjudique.

Tengo entendido que se me entregara una copia de esta ficha y los resultados cuando el proyecto esté concluido.

Fecha: 10 de junio de 2019.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Acepto ser partícipe de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por Ibeth Mejía y Jenifer Aliendres. Tengo el conocimiento de que la finalidad de esta investigación es analizar la "Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos''.

Soy consciente de brindar información respondiendo cuestionarios e ítems durante la entrevista, el cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en el curso de este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito sin mi consentimiento. También he sido informado (a) de que puedo interrogar sobre el proyecto al inicio y al final de entrevista y que puedo retirarme del mismo cuando no me sienta dispuesto(a), sin que esto me perjudique.

Tengo entendido que se me entregara una copia de esta ficha y los resultados cuando el proyecto esté concluido.

……

Luis Alberto Caira Huanca

40698101

Fecha: 18 de junio de 2019.

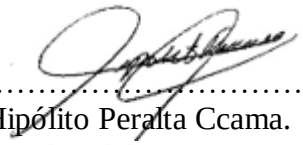
Anexo N° 7

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESPECIALISTAS

Acepto ser partícipe de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por Ibeth Mejía y Jenifer Aliendres. Tengo el conocimiento de que la finalidad de esta investigación es analizar y aportar ideas sobre la "Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos''.

Soy consciente de brindar información respondiendo cuestionarios o ítems durante la entrevista, el cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito sin mi consentimiento. También he sido informado (a) de que puedo interrogar sobre el proyecto al inicio y al final de la entrevista.



……

Hipólito Peralta Ccama.
Nombre del participante

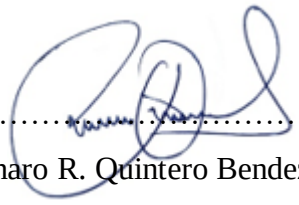
Fecha: 14 de junio de 2019.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESPECIALISTAS

Acepto ser partícipe de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por Ibeth Mejía y Jenifer Aliendres. Tengo el conocimiento de que la finalidad de esta investigación es analizar y aportar ideas sobre la "Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos''.

Soy consciente de brindar información respondiendo cuestionarios o ítems durante la entrevista, el cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito sin mi consentimiento. También he sido informado (a) de que puedo interrogar sobre el proyecto al inicio y al final de la entrevista.



……

Genaro R. Quintero Bendezú

Especialista EIB - DEIB.

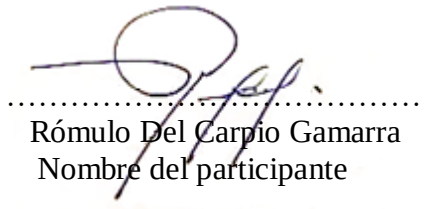
Fecha: 18 de junio de 2019.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESPECIALISTAS

Acepto ser partícipe de manera voluntaria en esta investigación, dirigida por Ibeth Mejía y Jenifer Aliendres. Tengo el conocimiento de que la finalidad de esta investigación es analizar y aportar ideas sobre la "Formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los actores pedagógicos''.

Soy consciente de brindar información respondiendo cuestionarios o ítems durante la entrevista, el cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito sin mi consentimiento. También he sido informado (a) de que puedo interrogar sobre el proyecto al inicio y al final de la entrevista.



……

Rómulo Del Carpio Gamarra

Nombre del participante

Fecha: 14 de junio de 2019.

Anexo N° 8

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE CAMPO: CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

ANÁLISIS DE LOS DATOS

ENTREVISTA A ESPECIALISTAS

ENTREVISTADOS	PREGUNTAS	CÓDIGO	CATEGORÍAS
Cat.1	1.- ¿Qué opinas de la formación del docente en EIB? ¿Por qué?		
E1	Para empezar, no hay una formación inicial del EIB. Las universidades en general no están considerando dentro de sus sílabos una formación que pueda permitir al maestro trabajar y movilizarse en espacios que son este… sean igual que la universidad, entonces ahí solamente algunas universidades este… terminadas que están empezando a trabajar en esa… en esa mención.	Carece de la formación inicial. carece de sílabos pertinentes en la EIB	-Carencia en la formación inicial -carencia de sílabos pertinentes a la EIB
E2	En cuanto a la formación en EIB de los estudiantes, eh… pues no tenemos una insti… en el cusco al menos no tenemos un instituto superior pedagógico único de formación completa, tenemos con la nominación, pero el currícula y la formación que se da es más hispano que EIB, realmente no existe una especialidad en EIB en formación inicial, eh… sin embargo legalmente si tenemos ¿no? es el caso de la institución del instituto pedagógico de Quiquijana y la calidad de formación es bastante bajo para el contexto que tenemos.	carece de la currícula enseñanza con mirada EIB carece de la formación inicial	-carencia de una currícula EIB - carece de la formación inicial

ANÁLISIS DE LOS DATOS

ENTREVISTA A DOCENTES

ENTREVISTADOS	PREGUNTAS	CÓDIGO	CATEGORÍAS
Cat.1	1.- ¿Qué opinas de la formación del docente en EIB? ¿Por qué?		
D1	En realidad formar a un docente EIB o a una docente EIB... si lo contrastamos con la manera habitual de formar docentes digamos habitualmente, tradicionalmente... Vamos a decir convencionalmente. Hay una diferencia. Entonces he... me parece ¿no? Que formar a un docente EIB es más complejo. Es más complejo porque hay un elemento digamos o hay un conjunto de elementos que condicionan esa formación empezando nada más por lo más evidente es el ... el manejo de lenguas de lenguas originarias ¿no es cierto?. Es decir, hay ahí un desafío pero no solamente la lengua originaria es el castellano y en universidades como las vuestras inclusive se les pide... se les pide ingles. Entonces ese desafío que tiene la formación EIB eh... digamos marca ya una diferencia. Pero a eso hay que agregarles otros elementos más complejos que es el tema de la cultura. Entonces eh... las culturas locales, las culturas regionales, la cultura nacional, la universal eh... hay que estudiarlas ¿no? Hay que estudiar a estas culturas, estudiarlas con cierta profundidad requiere tiempo, requiere esfuerzo, requiere habilidades, requiere	formaciones un desafío en el manejo de lenguas y el conocimiento de la cultura conocer la parte didáctica, estrategia, conducción,	-Desafío en el manejo de las lenguas -conocimiento de la cultura - conocimiento de la didáctica y estrategias

Anexo N° 9.

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS

CATEGORÍA	SUBCA - TEGORÍAS	ENTREVISTADOS (docentes y especialistas)										
		E1	E2	E3	E4	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Conclusiones
LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	**Definición de formación docente de Educación Intercultural Bilingüe**	"...las universidades en general no están considerando dentro de sus sílabos una formación que pueda permitir al maestro trabajar y movilizarse en	"...pero realmente no existe una especialidad en EIB en formación inicial, sin embargo, legalmente si tenemos ¿no? [...] y la calidad de formación es bastante bajo para	"...se tiene que tomar más énfasis en la formación inicial de educación superior y/o continuo" (E3).	Uno de los factores viene a ser los formadores ósea los docentes no tienen especialidad, no hablan la lengua originaria y la formación que ellos han tenido no responde	"Es decir, que también este los saberes universales las tecnologías de la información las TICs ¿no es cierto?... Es decir, para que se produzca un diálogo intercultural el docente	No manejan el currículo Nacional tampoco manejan pautas. Estrategias o no llevan cursos para diversificar o… armar o diseñar un currículo cultural entonce	...cada docente que debe acceder y conocer, estudiar más y ser competidor en cuanto se refiere dentro de la… carrera la...en la carrera pública magiste	"que tenga pues manejo de lo que es oralidad que más o menos se ponga en la situación del niño bilingüe" (D4).	"...la formación inicial docente viene a ser todo un proceso de mecanismo de alcanzar el perfil de un profesional requerido para	"...otro espacio aprendizaje o interaprendizaje tiene que ser pues espacios donde está viva la cultura, la lengua, la escuela, la comunidad, entonces estos espacios ayudan a que el estudiant	Trabajar en la formación inicial y continua, desarrollar un silabo y currículo EIB considerando la comunidad educativa.

		espacios que son…" (E1).	el contexto que tenemos "(E2).		a los que nosotros queremos como EIB...(E4)	EIB ..." (D1).	s hay un gran vacío(D2)	rial. (D3)		las escuelas EIB" (D5).	e también encuentre su identidad …" (D6).	
	Características profesionales de un docente de EIB	"Un docente … sobre todo respetuoso de los lugares donde va a ir, conocimiento y entender de los lugares que va a trabajar con quienes va interactuar qué tipo de lengua hablan,	"... el profesor debe estar dispuesto a contribuir al desarrollo de la comunidad, debe apostar por el desarrollo humano de esta comunidad por su desarroll	"Con dominio y conocimiento de la lengua y cultura" (E3). "Con apertura y acceso a la ciencia y tecnología" (E3).	"Es necesario que conozca el contexto urbano, porque desde la carrera que tengo, desde la posición que tengo, como hago para que mi pueblo mejore, las condiciones de	"Es decir, que también este los saberes universales las tecnologías de la información las TICs ¿no es cierto?... Es decir, para que se produzca un diálogo intercultural el docente	"Ciudadanos culturales que sean capaces ¿no? de querer a su origen de sentirse orgulloso y aportar a su desarrollo" (D2).	"Conocedor de la lengua originaria para brindar la mejor formación" (D3	Se identifique primero, que él se sienta parte de… de la comunidad educativa ¿no? de esos niños. (D4)	"Se identifica con la cultura o con la cultura las costumbres de su pueblo" (D5).	"el dominio de la lengua y cultura" (D6).	Un docente EIB tiene que tener respeto a la realidad o contexto, dominio del idioma, Compromiso con la comunidad, contribuir con el desarrollo de la comunidad

		cómo se comportan cuáles su organización, todo eso no"(E1).	o socioeconómico, político de esta comunidad tiene que sentirse parte de esta comunidad" (E2).		vida, la calidad de vida, tal vez no con aporte físico si no, con aportes intelectuales, puedes generar propuestas de cambio,propuestas como mejoramos la educación y otros "(E4)	EIB ..." (D1).	"...competencia de trabajo con la comunidad es eh. la educación bilingüe intercultural nace para reivindicar a los pueblos originarios…" (D2).		"que tenga pues manejo de lo que es oralidad que más o menos se ponga en la situación del niño bilingüe" (D4).			Competencia en el campo laboral, autorreconocimiento, acceder al campo científico y tecnológico.
	Desafíos en la formación pedagógica de docentes de EIB	La primera es que no hay una currícula o un este… la las	"...no tenemos un instituto superior pedagógico único de formació	La identidad cultural, es el primer factor para trabajar	Hay que construir. Una currícula que responda realmente a los intereses	"...conocimiento de la cultura ya un conocimiento de la propia cultura, de	"Ciudadanos culturales que sean capaces ¿no? de querer a su	...cada docente que debe acceder y conocer, estudiar	un requisito para que ellos puedan tal vez accede	"Se identifica con la cultura o con la cultura las	"...consolidar, reafirmar identidades, naciones, pueblos, cosmovis	Carece de silabo y currículo de EIB. Implementar un silabo, un currículo

		programaciones de las ciudades ... el silabo no, no contempla en su… yo creo que el, estado político debería de empezar a decir que todas las universidades enseñen en.. en formación de docentes en EIB(E4).	n completa, tenemos con la nominación, pero la currícula y la formación que se da es más hispano que EIB" (E2).	en los demás (E3)	que nosotros tenemos, (E4)	historia local..." (D1).	origen de sentirse orgulloso y aportar a su desarrollo" (D2).	más y ser competidor en cuanto se refiere dentro de la… carrera la...en la carrera pública magisterial. (D3)	r a lo que es campo laboral al mismo trabajo ¿no? que ellos se puedan desenvolver como ...de en la ciudad o en el campo (D4).	costumbres de su pueblo" (D5	iones…" (D6). ...construcción curricular hee como una participación de docentes estudiantes, autoridades y también hay que incorporar los sabios… (D6)	EIB integrando a sabios o agentes comunitarios, autodefinición cultural, desenvolvimiento en diferentes realidades o espacios. Implementación de la formación docentes en las instituciones. Competente.

Anexo N° 10

REGISTRO DE ALGUNAS FOTOGRAFÍAS

Foto 1. Entrevistando a algunos docentes de EIB en la comunidad de Willoq- Cusco.

Foto 2. Luego de la entrevista (Desarrollamos una actividad socioproductiva)

Foto 3. Después de la entrevista (aprovechamos el día del examen oral de quechua para encontrar a docentes idóneos de EIB) - colegio Humberto Luna -Cusco.