



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria e Interculturalidad**

Perfil del docente intercultural bilingüe

PRESENTADO POR

Choque Espinoza, Ricardo

ASESOR

Alegría Neira Desiderio

Lima - Perú, 2022

Esta investigación la dedico a todos los maestros del mundo, que con su ejemplo educan, porque en sus manos tiene el arma más poderosa y forman las demás profesiones.

Y en especial, a los docentes quienes me motivaron y participaron en esta investigación, así como, a mi familia.

Resumen

El docente intercultural bilingüe cumple un papel importante para el progreso de los pueblos andinos y amazónicos que se encuentran lejos de la ciudad; para un progreso de un pueblo dependerá de la educación que reciba los estudiantes de los buenos docentes de cómo motiva, de qué enseña, cómo enseña, para qué enseña y sobre todo de quién es la persona que enseña, qué características tiene este personaje. Por esta razón la presente investigación tiene como objetivo determinar el perfil ético y psicológico, cognoscitivo y metodológico didáctico del docente intercultural bilingüe. El estudio asume un enfoque cualitativo, de tipo estudio de caso y de nivel descriptivo, en el cual bajo un muestreo intencional participa un docente intercultural bilingüe de nivel primario de la escuela de centro poblado de Huallay Chico con amplia experiencia de trabajo. Para la recolección de datos se aplicaron como instrumentos como entrevistas semi estructuradas. Posteriormente, se procedió al análisis mediante la codificación y la triangulación metodológica. Finalmente, los resultados evidenciaron que el perfil del docente intercultural bilingüe debe ser adecuado para el ejercicio de la profesión, como dominio de lengua quechua, la responsabilidad ante su trabajo y la pasión por el trabajo.

Palabra claves: *Educación bilingüe, perfil docente, docente intercultural bilingüe.*

Abstract

The bilingual intercultural teacher plays an important role for the progress of the Andean and Amazonian peoples that are far from the city; for the progress of a town, it will depend on the education that students receive from good teachers on how they motivate, what they teach, how they teach, what they teach and, above all, who is the person who teaches, what characteristics does this character have? This research aims to determine the ethical and psychological, cognitive and methodological teaching profile of the bilingual intercultural teacher. The study assumes a qualitative approach, of a case study and descriptive level, in which, under an intentional sampling, a bilingual intercultural teacher of primary level of the school of populated center of Huallay Chico with extensive work experience participates. For data collection, semi-structured interviews were applied as instruments. Subsequently, the analysis was carried out through coding and methodological triangulation. Finally, the results showed that the profile of the bilingual intercultural teacher must be adequate for the exercise of the profession, such as Quechua language proficiency, responsibility for their work and passion for work.

Keywords: *Bilingual education, teaching profile, intercultural bilingual teacher.*

Tabla de Contenidos

Introducción.....	7
Metodología.....	23
Participante.....	24
Instrumentos.....	24
Procedimiento.....	25
Análisis de resultados.....	26
Perfil ético y psicológico.....	26
Perfil cognoscitivo.....	29
Perfil metodológico didáctico.....	32
Conclusiones.....	24
Referencias.....	36
Apéndices.....	42

Lista de figuras

Figura 1: Distribución de población quechua hablante en Perú	13
Figura 2: Población autoidentificada quechua por regiones.....	14
Figura 3: Población peruana de lengua materna quechua en las regiones.....	15
Figura 4: Difusión de capacitaciones para la educación virtual.....	19
Figura 5: Difusión de capacitaciones para la educación virtual.....	20
Figura 6: Centro poblado Huayllay Chico.....	21
Figura 7: Ubicación de la Escuela 36229.....	21
Figura 8: Escuela 36229 de Huayllay Chico.....	22
Figura 9: Interior de la escuela 36229 de Huayllay Chico.....	22
Figura 10: Codificación selectiva de la categoría perfil ético y psicológico.....	29
Figura 11: Codificación selectiva de la categoría perfil cognoscitivo.....	32
Figura 12: Codificación selectiva de la categoría perfil metodológico y didáctico..	35

INTRODUCCIÓN

La Educación Básica Regular (EBR) propone desarrollar la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática e intercultural en el Perú (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2009). Es en la EBR en donde entra también a participar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual es una manifestación constitucional del derecho a la identidad cultural e identidad de la cual es titular el pueblo indígena (Ordoñez, 2013).

La EIB es el atributo por el cual un pueblo indígena tiene el derecho o facultad de exigir al Estado, un modelo educativo que reconozca y promueva la conservación de la diversidad cultural lingüística; y para ello, se debe lograr la participación equitativa de las lenguas maternas y las lenguas dominantes durante todo el proceso de la educación (inicial, primaria, secundaria y superior). Del mismo modo, la conservación de las manifestaciones culturales en la escuela, como es la lengua y la forma de vestir. Entre estos derechos está que, el Estado designe el número necesario de docentes bilingües con formación en educación intercultural, lo cual implica la apertura de dichas especialidades en las facultades de educación de las universidades (Ordoñez, 2013).

Ante esta situación, para la nueva docencia, según el Marco de Buen Desempeño Docente (2012) se requiere de un docente que configure las necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico, que respondan a las emergencias culturales propiciando aprendizajes de lenguas diversas; es decir, se requiere hoy en día de una docencia con respeto a la convivencia intercultural. Lo cual es un hecho que se va dando en pueblos de provincia. Pero ¿cómo lograrlo si la cantidad de docentes que laboran en escuelas no es la misma en Lima y en provincias? o ¿cómo lograrlo si la población docente que habla alguna lengua originaria o nativa es escasa?

Para analizar esta problemática se toma en cuenta que la cantidad de docentes que laboran en la educación básica en el Perú, que según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2016). En el 2015 el total de docentes peruanos del sistema educativo (Educación Básica Regular EBR) fue de 523 354; y de esta cantidad en Lima se encontró un total de 147 179 docentes a diferencia de las provincias que son mucho menores, como, por ejemplo, en algunos departamentos se encontró lo siguiente: en Huancavelica fueron un total de 10 421 profesores, en Ayacucho fueron 15 319, en Puno e encontraron 24 619

Perfil del docente intercultural bilingüe

y en Cajamarca fueron 28 804 docentes. Estas cifras dejan a entrever que en el Perú la proporción de docentes presentan una brecha muy evidente entre la capital y las provincias; las cuales podrían ser una limitante para desarrollar adecuadamente la EIB principalmente en las provincias.

Y al comparar la cantidad de docentes que laboran en instituciones educativas públicas; se observa que si bien en Lima hay una mayor cantidad de docentes en instituciones privadas (83 696 docentes que representan más del 60%); se observa que los docentes que laboran en instituciones públicas, son en cantidad, prácticamente la misma en algunas provincias. Por ejemplo, según el INEI (2016) en Lima los docentes que laboran en las instituciones educativas públicas son un total de 63 483; mientras que en provincias las cantidades son las siguientes: en Huancavelica presentó un total de 10 049 profesores, Ayacucho evidenció 13 372, en fueron Puno 21 018 o el total Cajamarca 24 620 docentes.

A esto, se suman las problemáticas planteadas por el Consejo Nacional de Educación (2016) en la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales. En el 2014 se identificó que del total de docentes peruanos de educación inicial el 98% su lengua materna era el castellano, el 10% si tenían una lengua originaria como lengua materna y un 3% su lengua materna era extranjera. En educación primaria el 95% de los docentes tenían como lengua materna el castellano, el 16% lengua originaria y el 2% lengua extranjera. Y en el nivel secundario el 69% fue lengua castellana, el 16% lengua originaria y el 3% lengua extranjera. Todos estos docentes afirmaron haber aprendido su lengua materna y aún la entienden; pero sin embargo al momento de requerir estudios especializados para poder laborar como docentes de una institución educativa requieren de estudios especializados; como por ejemplo, en los docentes de primaria (en los que se enfoca la investigación) el 50% cuenta con estudios universitarios y el 46% con estudios superiores no universitarias; pero de este porcentaje el 62% de los docentes de centros educativos rurales cuentan con estudios superiores no universitarios a diferencia los docentes de centros educativos urbanos.

Y particularmente, el presente estudio se enfoca en estudiar una institución educativa de Huancavelica en la cual se sabe que el total de docentes que laboran en la EBR fueron de 10 421, pero de esta cantidad 10 049 son quienes laboran en instituciones educativas públicas (INEI, 2016). Pero, de estas instituciones públicas o privadas ¿todas manejan adecuadamente la EIB? También la siguiente interrogante: ¿todos los docentes hablarán

alguna lengua nativa? Y la siguiente inquietud: ¿los docentes que hablan alguna lengua originaria o nativa desarrollan sus sesiones de aprendizaje con estas lenguas?

Como se ha observado todas estas cifras hacen reflexionar en tres primeras dificultades; la primera, la cantidad de docentes que laboran en las instituciones educativas; la segunda, si los docentes hablan una lengua materna originaria, la cual es escasa para un país como el Perú. Y la tercera, la cantidad de docentes con estudios superiores universitarios y no universitarios. Y a la vez, estas dificultades hacen reflexionar también ¿cómo debería ser el docente que enseñe en educación intercultural bilingüe?

Para responder a esto se debe tener en cuenta que el contexto peruano e internacional califica a muchas prácticas tradicionales o autóctonas como el hablar una lengua nativa o las prácticas culturales han sido menospreciadas por diversos círculos de intelectuales y académicos (Torres, 1998). Quienes, de forma crítica, de alguna manera homogenizan la ciencia y buscan reformar el modelo europeo o americano de las ciencias sociales e incluso la educación. Se sabe que, se vive un entorno social de la homogenización y para la educación “normal”. Es decir, la sociedad educa a sus integrantes para la normalidad y se construye para la personas consideradas “normales” (Lamas, 2012), la cual afecta a las diversas prácticas autóctonas como el hablar diversas lenguas y acaba por no considerar al Quechua, al Aymara, al Jaqaru, etc. como lenguas normales; pero, si lo hace con el inglés o castellano; lo cual acaba dejando en desventaja a las personas que hablan una lengua originaria o nativa y terminan por aprender otra lengua y en algunos casos desprecia la lengua natal.

Muchas veces, las prácticas autóctonas en diversas culturas han sido calificadas por “otras” y con este término estas prácticas acaban siendo dejadas de lado (Braco, 2014). Lo que sucede con la práctica de hablar lenguas originarias o nativas; y también ha ido dejando de lado en algunas instituciones educativas; sin embargo, en otras no. A esto, se suma también las dificultades en la identidad de las personas, que al rechazar lo autóctono y agudizando la confusión por una lucha originada en el siglo XVI con la masificación del mestizaje étnico entre culturas indígenas e hispanas que posteriormente en la etapa Colonial y en la Republicana terminaron por incorporar otras etnias como la africana, asiática, y europeas, terminaron por luchar y pugnar por una idea de nación y de identidad nacional, aún inconclusa en el Perú (Rizo, 2012). Es en esta pugna que las lenguas originarias en el Perú poco a poco se debilitaron por la pérdida de la identidad y

con ella el debilitamiento de las prácticas autóctonas como el hablar de lenguas originarias.

Entonces, por el momento se puede ir mencionando que el docente a cargo de la educación intercultural bilingüe debería considerar esta coyuntura de exclusión y menosprecio de las prácticas autóctonas, como el hablar el quechua y promover en las escuelas el respecto a las prácticas tradicionales; lo cual, debe también formar parte de su ser y de su perfil docente. El docente a cargo de la EIB debe tener en cuenta que la exclusión de las prácticas autóctonas está impregnada en los orígenes de la psicología del peruano (pero no como indígena sino desde la invasión española) que, se desarrolló como parte del Perú occidentalizado o considerado como Perú oficial y urbano (Orellana, 2005).

Incluso, el poblador andino en el proceso de modernización y del mestizaje cultural fue categorizado como cholo del vocablo “chulo” que, según el Inca Garcilaso de la Vega, era un término entendido como “perro chusco de las islas de barlovento”, el cual durante la historia de la humanidad ha tenido diferentes acepciones (Huerta, 2013). Estas (lamentablemente) han sido despectivas indicando una supuesta inferioridad del indio y del cholo peruano (Burns, 2008) debido a que luego de la invasión española. Esta población indígena fue considerada como seres salvajes, perros; y para que ellos aspiren y llegue a ser personas de razón con buenas costumbres debían estar en constante relación con los españoles; incluso contraer nupcias con españoles. Los españoles al considerar a los indios como seres pertenecientes a la escala más baja de la humanidad, como parte de la jerarquía inferior e incluso como lo malo, por lo cual solo eran vistos como seres adecuados para el trabajo físico e incapaz para gobernar; lo cual hoy en día genera baja autoestima y se presenta con estereotipos e insultos con connotaciones de índole racista (Callirgos, 2012).

Incluso, estas formas de percibir a las personas indígenas como inferiores o poco inteligentes se observó en una experiencia Bolivia sobre del Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) que los docentes al observar que los estudiantes de educación primaria, acostumbrados a estudiar en quechua, no lograban comprender el significado de los cuentos en castellano; y los docentes ante esta situación, terminaban por darles a entender a los que no eran inteligentes por ello (Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017).

Es entonces que estas formas de discriminación hoy en día hacen que las poblaciones andinas hayan ido gradualmente abandonando rasgos conductuales propios de su identidad como fueron su forma de vestir, su variedad de costumbres, sus valores e

incluso la práctica de su lengua (Valdivia, Benavides & Torero, 2003). Y si bien los motivos por los cuales las personas van dejando de transmitir su lengua materna pueden ser diversas (Crystal, 2000); una de las ya mencionadas es el desprecio a la raza, a la cultura, a las costumbres y al desprestigio generado entre peruanos; como, por ejemplo, se observa que, lamentablemente, las personas quechua hablantes, al enfrentarse a la problemática de la supuesta originalidad y superioridad del quechua cusqueño ha contribuido a disminuir. Asimismo, a desprestigiar la práctica del quechua en algunas regiones del país como sucede en Huaraz; donde los habitantes cada vez lo tramiten menos generacionalmente (*ver figura 1*). Lo que al final ayuda a entender porque hoy en día los quechua hablantes van disminuyendo radicalmente observándose que los pobladores bilingües usen más el castellano (Singer & Villari, 2016), en incluso soliciten educar a sus hijos en las escuelas en esta lengua.

Son estas razones por las cuales es esencial mantener y reimpulsar las lenguas y culturas originarias con la participación de docentes para EIB con el perfil idóneo para ya no perpetuar la discriminación y más bien valorar la riqueza cultural andina. Por tal motivo, la presente investigación pretende describir cómo es el docente intercultural bilingüe para así fomentar la reflexión de lo que se necesita en el Perú para perpetuar las diversas culturas autóctonas. Es así también que, la EIB tiene su sustento en la educación nacional y mundial. Es una forma de concebir la educación porque permite a las personas comprender la diversidad de mundos en el que se vive y a la vez permite también entender que son se complementan, otorgándole a las personas la posibilidad de construir su propia identidad que será reconocida como parte de la sociedad demostrando y manteniendo los valores culturales (UNICEF, 2017).

Esta forma de comprender la EIB UNICEF lo presenta con un testimonio en su documento titulado “*La Educación Intercultural Bilingüe: Comprender dos mundos y complementarios a la vez*” en el cual se menciona como ejemplo el caso de Ramber, un egresado del sistema de la EIB del PROEIB Andes, en Bolivia quien con 25 años de edad narra que él pertenecía a un pueblo indígena quechua de Raqaypampa (Chuji's). Él cursó sus estudios en este programa de primero a octavo grado de primaria y le llamó la atención que en su escuela trabajaban con libros en su idioma materno, el quechua, y que estos textos hablaban de su realidad cotidiana en el campo; así Ramber reconoce que la mejor forma de adquirir valores era mediante experiencias reales del campo y que era mucho más fácil y dinámico adquirir conocimientos en su lengua materna. Explica que era una común aprender lecciones en quechua y luego las traducían al castellano, siendo para

Perfil del docente intercultural bilingüe

ellos una norma aprender el alfabeto español. Luego de estudiar la primaria en el PROEIB Andes Ramber ingresa a una escuela secundaria Pedro Ignacio de Rivera en la capital de Mizque en Cochabamba (Bolivia) que ya no se trabajaba la enseñanza EIB por lo que los estudiantes se desmotivaron y el docente enseñaba cosas ajenas a su realidad logrando aprendizajes, pero memorísticos y no comprensivos.

Ramber opina respecto a las dificultades estudiantiles en aprender materiales en castellano:

“Pero yo entiendo que esto no es un problema que tiene que ver con la capacidad intelectual, se trata básicamente de un problema intercultural. Esto es una [...] realidad en el proceso de interculturalidad ya que cada pueblo y sus habitantes tienen distintas formas de comunicación, costumbres, lenguas y vidas diferentes”.

Y así también ya como estudiante de la carrera de derecho opina que la EIB le permitió:

“comprender dos mundos diferentes y complementarios a la vez [...] que uno, como parte de la sociedad, demuestra lo que en realidad es y mantiene los valores y raíces culturales”.

“es más, si tuviera que estar viviendo en la ciudad toda mi vida, enseñaría a mis hijos a hablar en dos idiomas desde su niñez, para que de esa manera no tuvieran problemas cuando sean mayores”.

En el caso, se observa la satisfacción con haber participado de la EIB, y así también, de la importancia de la misma en la motivación por aprender, por comprender los valores desde la misma realidad. Así como también, en el desarrollo de la identidad, en la valoración de la propia cultura y la lengua natal deseando así trasmitirla a otras generaciones sin considerarla como inferior. Al mismo tiempo, ayuda a comprender que el docente que dirige las aulas donde se imparte la EIB debe ser una persona, que no solo realice las sesiones en la lengua materna; sino que también, debe enseñar contenidos asociados a las costumbres, valores, a la filosofía y las vivencias cotidianas de los estudiantes (UNICEF, 2017), por lo cual debe ser de preferencia del mismo pueblo de los estudiantes para que comprenda mejor la lengua y la realidad campesina a enseñar.

Con estas aproximaciones a la EIB y al perfil del docente intercultural bilingüe surge también la necesidad de profundizar más sobre ambas. También en experiencias como las de Katrin Singer y Cristina Villari (2016) quienes al trabajar con niños quechua hablantes de Huaraz concluyen que en la educación y en la integración cultural es importante la ayuda de los cuentos para lograr trabajos en común con los estudiantes, estos cuentos permiten abrir un acceso lingüístico y así también a la comprensión de las generaciones pasadas.

Acerca de los quechua hablantes en el Perú

La población quechua hablante va disminuyendo en el Perú y es reemplazada gradualmente por el castellano (ver figura 1); esto debido a que el vocabulario quechua pierde la trasmisión generacional y así también la posibilidad de creación de nuevas palabras con sufijos de la raíz vocal. También observándose casos en los cuales los nietos de habla castellana ya no entienden a los abuelos quechua hablantes monolingües (Singer & Villari, 2016); pero esta situación es más preocupante en el norte del país, específicamente en Cajamarca.

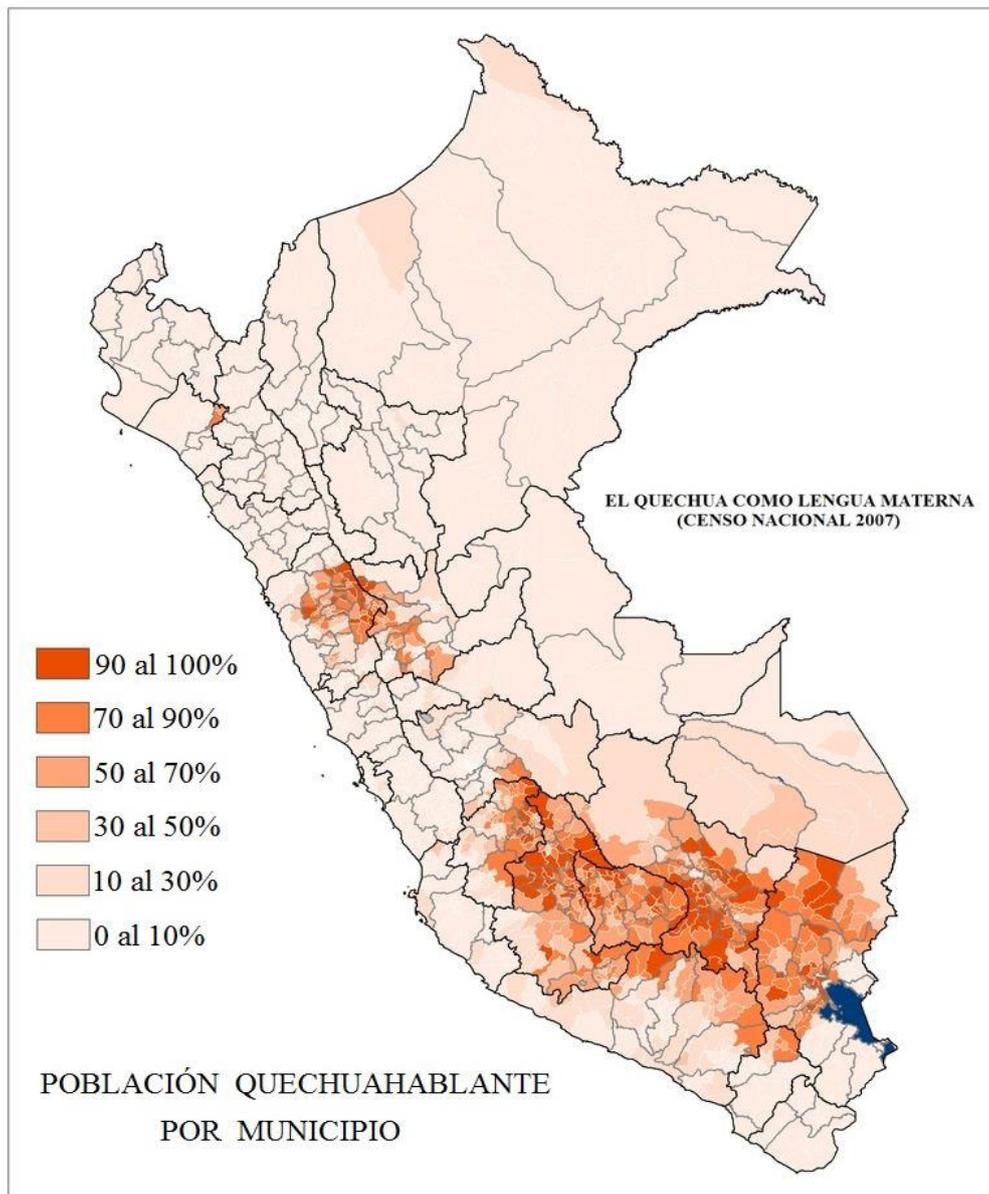


Figura 1: Distribución de población quechua hablante en Perú
obtenida en el Censo 2007. **Fuente:** LiveJournal (2007).

Pero, así como se observan diversas provincias en el Perú que concentran quechua hablantes, la presente investigación se enfoca en estudiar la realidad de la EIB en Huancavelica, departamento del Perú que según la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR, 2013) que se contó con un total de habitantes censados y no censados en el 2007 fue de 477 102. Es un departamento del centro del país que se caracteriza porque su lengua originaria es el quechua y la cantidad total de Instituciones Educativas Interculturales Bilingües es de 1339; pero de las cuales solo 1243 emplean el quechua como lengua materna. Sin embargo, esta cantidad de escuelas no son suficientes para la conservación lingüística del quechua y sus variantes debido a que en Huancavelica está el quechua de Chíncha (que incluye al de Castrovirreyna) y el quechua de Ayacucho; de estas variantes el quechua de Chíncha se encuentra en un peligro muy serio porque se habla por pobladores cada vez más dispersos quienes tampoco lo tramiten a sus generaciones.

Y en el reciente censo, el INEI (2017) logró solicitar información de la auto identificación de los habitantes del Perú y los resultados indicaron que la región de Huancavelica, se ubica entre las tres primeras donde los habitantes se auto identifican quechuas (luego de Apurímac y Ayacucho) (ver figura 2) (Departamento de Investigación y Documentación Parlamentaria. [DIDP], 2018).

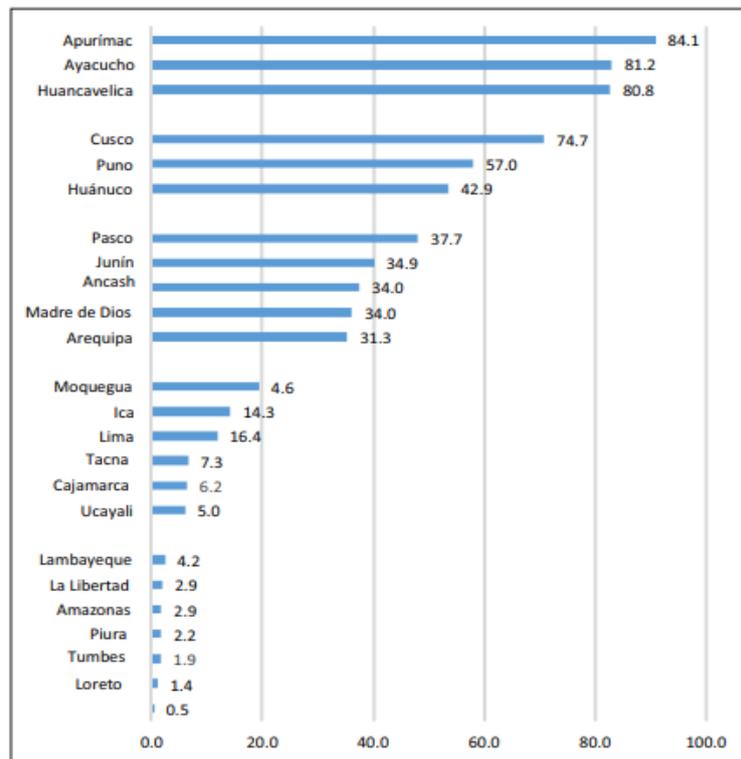


Figura 2: Población autoidentificada quechua por regiones. **Fuente:** INEI (2017).

Y en el reciente censo, se identifica que, en Huancavelica, la cantidad de pobladores que tienen al quechua como lengua materna son el 69% de la población (seguido de Apurímac y Ayacucho) (ver figura 3) (INEI, 2017).

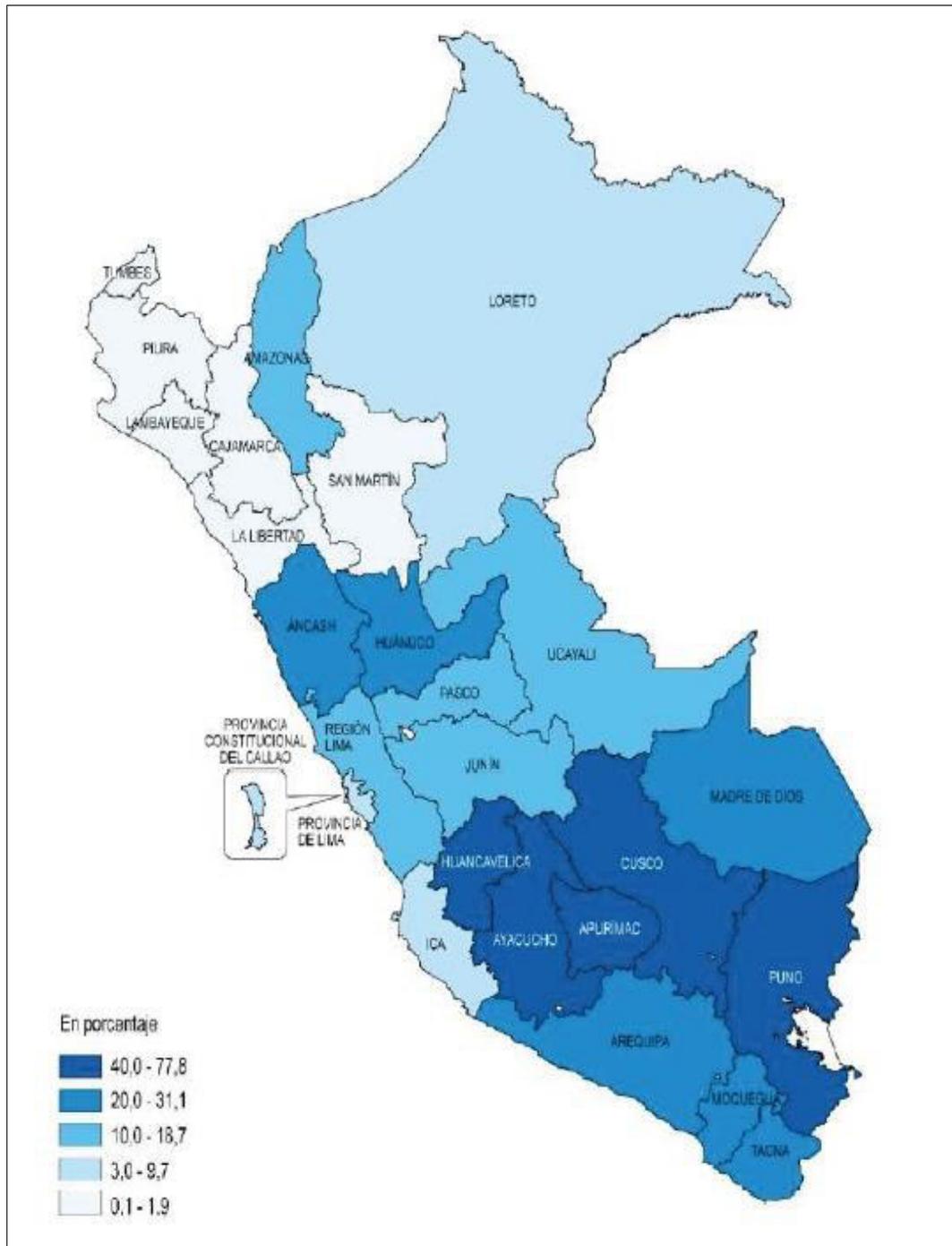


Figura 3: Población peruana de lengua materna quechua en las regiones. **Fuente:** INEI (2017).

Sin embargo, en cuestiones de gestión educativa, el número de docentes total en Huancavelica reportados en el 2013 fue de 3723 (incluye a los bilingües y monolingües) que laboran en instituciones EIB. De este total 3125 hablan el quechua como lengua materna, teniendo como segundo idioma al castellano y 598 docentes hablan castellano como lengua materna y el quechua como segunda lengua. Así también, los estudiantes de

lengua materna era el quechua fueron de 51 845 alumnos, de segunda lengua es el castellano; y fueron un total de 10 258 estudiantes que hablaban castellano desde nacimiento (lengua materna) y el quechua constituyó su segunda lengua.

Y en la provincia de Angaraes (donde se hace el presente estudio) la cantidad total de centros educativos de educación inicial fueron 112, de primaria fue de 151 centros y de secundaria 32 (DIGEIBIR, 2013), pero de forma más específica en el distrito de Huayllay fue de 1 centro de educación inicial, 2 de primaria y 1 de secundaria. Cabe mencionar que estos centros educativos la variante de quechua que se emplea es el Chanka. Así, adicionalmente, en Huancavelica no existen Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y mucho menos Centros de Educación Técnica Productiva (CETPRO) del tipo EIB; lo que impediría la educación tanto inclusiva y la educación técnica profesional del tipo intercultural bilingüe, lo que acabaría contribuyendo a la gradual desaparición de algunas lenguas como se observa con el quechua Chincha.

La EIB en el Perú

En la región, la EIB es parte de un modelo que se caracteriza por desarrollar un sistema educativo formal que se adecue a las necesidades de las personas provenientes de los pueblos originarios. El propósito es evidente, se busca conservar la riqueza cultural de la diversidad de pueblos y con ello mantener la identidad ciudadana. Como modelo educativo la EIB en América Latina basa su atención en la preservación lingüística y costumbrista de los pueblos originarios (Wiese, 2020). Este centro de atención debe asegurar que los procesos de enseñanza – aprendizaje se gestionen en la lengua materna de los educandos, de esta forma, garantizar el respeto y un trato equitativo durante las sesiones de aprendizaje, incluso en aquellas en las que se observe un intercambio cultural (Paredes, Vera, La Serna y Barrionuevo, 2016). De esta manera, la EIB promueve aprendizajes que se cimientan en la cultura, idioma y la cosmovisión que forma parte de las cogniciones abiertos que a la vez valoran otros conocimientos (Lopez, 2010).

Sin embargo, en el Perú, es relevante hacer un balance sobre los logros en cuanto a EIB. Por ejemplo, su aplicación en el sistema educativo formal no es del todo posible debido a que económicamente se invierte en la EIB mucho menos que otros países de la región. Se observa que según el INEI en el 2017 solo se destinó un 3.4% de Producto Bruto Interno (PBI) en la educación. Lo cual se reflejó en pueblos de provincias como Huancavelica y Loreto en el que un 4% de estudiantes lograron niveles aprobatorios en comprensión lectora. Y desde luego, durante la pandemia de la Covid-19, estas

desigualdades se aguzaron mucho más en los pueblos indígenas debido a que el programa Aprendo en Casa no llegó a todos los estudiantes debido a carencias de recursos tecnológicos o de cobertura de internet en sus provincias. Por ejemplo, en Cusco el 50% de estudiantes carecían de internet, de una radio o de un televisor. En Puno el 20% nunca vieron o escucharon el programa Aprendo en Casa, y en Azángaro algunos estudiantes debían prácticamente escalar una montaña para escuchar las clases y tener señal telefónica para poder conversar con los docentes. Siendo una situación que debe resolverse debido a que, en el Perú, la EIB no cuenta con una implementación adecuada (Wiese, 2020). Además, de enfrentar subjetividades como la discriminación o la opresión que recibe el quechua (Valdivia, et al., 2003).

Desde luego, ante estas problemáticas, para lograr los propósitos de la EIB se requiere de un docente con el perfil idóneo, ya sea por ser parte de un pueblo originario o porque se educó aprendiendo el idioma y las costumbres para la enseñanza intercultural bilingüe.

El docente intercultural bilingüe

En este contexto el MINEDU (2013) hace conocer ocho características esenciales que debe poseer el docente intercultural bilingüe. Entre ellas se tienen las siguientes:

- Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.
- Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.
- Valora y respeta a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.
- Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.
- Maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas.
- Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.
- Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.
- Está comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tiene la autoridad que le da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.”(p.48).

Y en conformidad con el perfil mencionado, **Enrique Ipiña Melgar (2013)** en su publicación *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*, habla que las características del docente intercultural bilingüe se ven en sus actitudes habituales y aptitudes esenciales.

Ante todo, es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Y voy a señalar tan sólo tres actitudes habituales -en realidad, deberíamos decir que son auténticas virtudes - en el educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo. (p.34).

Por lo previamente expuesto, se comprende la importancia de la presente investigación; considerando también que su relevancia radica en que no se ejecutaron y aun actualmente no se desarrollan muchas investigaciones en torno a temas rurales en realidades campesinas (Orellana, 2005), las cuales serían necesarias para comprender la problemática andina de la pérdida de las prácticas culturales, costumbres y valores autóctonos (Valdivia, et al., 2003), así también el desprestigio, el desplazamiento y el total reemplazo de las lenguas originarias como el quechua por otras lenguas dominantes como el castellano (Aikhenvald, 2007). Así también su relevancia gira en torno a entender que la EIB resulta esencial para la valoración de lo propio conciliando diversas culturas sin rechazar la propia (UNICEF, 2017) pero guiada en las aulas por docentes con un perfil del intercultural bilingüe como el Perú requiere.

Acerca de los docentes bilingües de la provincia de Angaraes - Huancavelica

Según el MINEDU (2019) en la provincia de Angaraes en Huancavelica existe un aproximado de 514 docentes bilingües que fueron acreditados en el dominio de la lengua castellana y una o más lenguas originarias; de acuerdo con la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial (Congreso de la República del Perú, 2012). Y según el Padrón de docentes bilingües, acreditados en el dominio del castellano y una o más lenguas originarias, comprendidos en la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial, en el 2019 un grupo de docentes acreditaron su conocimiento del quechua Chanka predominantemente como segunda lengua y un menor grupo de 119 lo acreditó como lengua materna u originaria.

Luego, en el posterior reporte del MINEDU (2021), se observa que en Angaraes según el Padrón de Docentes Bilingües, acreditados con al menos nivel intermedio en el dominio oral e intermedio en el dominio escrito de las lenguas originarias aimara y quechua (sureño, norteño y central) y al menos nivel básico en el dominio oral de las otras lenguas originarias; con asignación temporal y que prestan servicios efectivos en una Institución Educativa Pública de Educación Intercultural Bilingüe; se reportaron un total de 522 docentes clasificados con dominio parcial o total del quechua sureño.

Este grupo de docentes bilingües se encuentra a cargo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Angaraes (2021) quien se encuentra organizando los procesos de educativos y los relacionados a la educación intercultural bilingüe en coordinación con el MINEDU. Para este proceso, la UGEL Angaraes va empadronando a los docentes según el área de ejercicio laboral, según su nivel educativo y según la lengua originaria de su dominio oral y escrito, a fin de garantizar los adecuados procesos de enseñanza – aprendizaje de acuerdo a la realidad de los estudiantes. Y en el actual contexto de la pandemia Covid – 19 la UGEL Angaraes viene implementando un proceso gradual de sistema de aprendizaje virtual mediante diversas plataformas. Este proceso lo acompaña de capacitaciones a docentes, directores y al personal administrativo con la finalidad de garantizar el servicio educativo.

UGEL ANGARAES ASISTENCIA TÉCNICA VIRTUAL
 DE LA ESTRATEGIA
 "CIERRE DE BRECHA DIGITAL"
 ORGANIZADO POR LA UGEL ANGARAES

DIRIGIDO A ESPECIALISTAS, DIRECTORES Y DOCENTES

Día	Hora	Temática	Enlace de invitación
04 / 03 / 2021	9: 00 – 11:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> Estructura de la tableta Mesa de ayuda. Gestor de contenidos AeC 	https://bit.ly/2ZksJEU
05 / 03 / 2021	9: 00 – 11:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> Aprovechamiento pedagógico de los aplicativos. Uso de G-suite 	https://bit.ly/3an2NyP


Microsoft Teams

Figura 4: Difusión de capacitaciones para la educación virtual.

Fuente: UGEL Angaraes. (2021).

UGEL ANGARAES ASISTENCIA TÉCNICA VIRTUAL
 "IMPLEMENTACIÓN DE LA DIRECTIVA N° 001-2021-GOB.REG-HVCA/GRDS/DREH"

DIRIGIDO A DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA, EBA Y EPT DEL ÁMBITO DE LA UGEL ANGARAES

DÍAS	HORA	EXPOSITORES
22 /02/2021	9:00 a.m.	ESPECIALISTAS DE - SIAGIE - CONVIVENCIA ESCOLAR - INFRAESTRUCTURA - ABASTECIMIENTO - EDUCACIÓN INICIAL - EDUCACIÓN PRIMARIA - EDUCACIÓN SECUNDARIA - EBA - TIC
24 /02/2021		
26 /02/2021		
02 /03/2021		
03 /03/2021		

NOTA
 El link será enviado al Whasapp web personal, consultas comunicarse al celular N° 949635258

zoom

Figura 5: Difusión de capacitaciones para la educación virtual.

Fuente: UGEL Angaraes. (2021).

Se puede apreciar cómo mediante las capacitaciones se pretende brindar orientaciones para el desarrollo de las sesiones virtuales en Angaraes, tanto a nivel de educación inicial, primaria y secundaria, etc. Sin embargo, es importante mencionar que no todos los centros poblados de la región disponen de todos los niveles educativos, como es el caso de centro poblado de Huayllay Chico del Distrito de Lircay, del cual se hablará a continuación.

Centro Poblado de Huayllay Chico

El centro poblado de Huayllay Chico está ubicado en el distrito de Lircay en la provincia de Angaraes en la región de Huacavalica. El centro poblado se ubica entre los 3417 a 3520 msnm (Ubigeo 090301; latitud Sur: 12°, 57' 7.2" S (-12.95198841000) y con longitud Oeste 74°, 42' 23.2" W (-74.70643701000) (DePerú.com., según el Censo Nacional del 2017) en el documento titulado "Directorio Nacional de Centros Poblados. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas" el centro poblado cuenta con una población total de 319 habitantes (150 mujeres y 169 varones). El centro poblado cuenta con un total de 246 viviendas de las cuales 218 se encuentran ocupadas (INEI, 2018).



Figura 6: Centro poblado Huayllay Chico. **Fuente:** DePerú.com. (2022).

El centro poblado a pesar de su condición urbana ha sido catalogado como un anexo de Lircay y por su reducido número de habitantes cuenta con un centro educativo que brinda educación primaria. La enseñanza en esta institución educativa es predominantemente, quechua. Sin embargo, este tipo de educación bilingüe no puede continuar en la educación secundaria por la ausencia de docentes y por la migración estudiantil para continuar sus estudios secundarios.

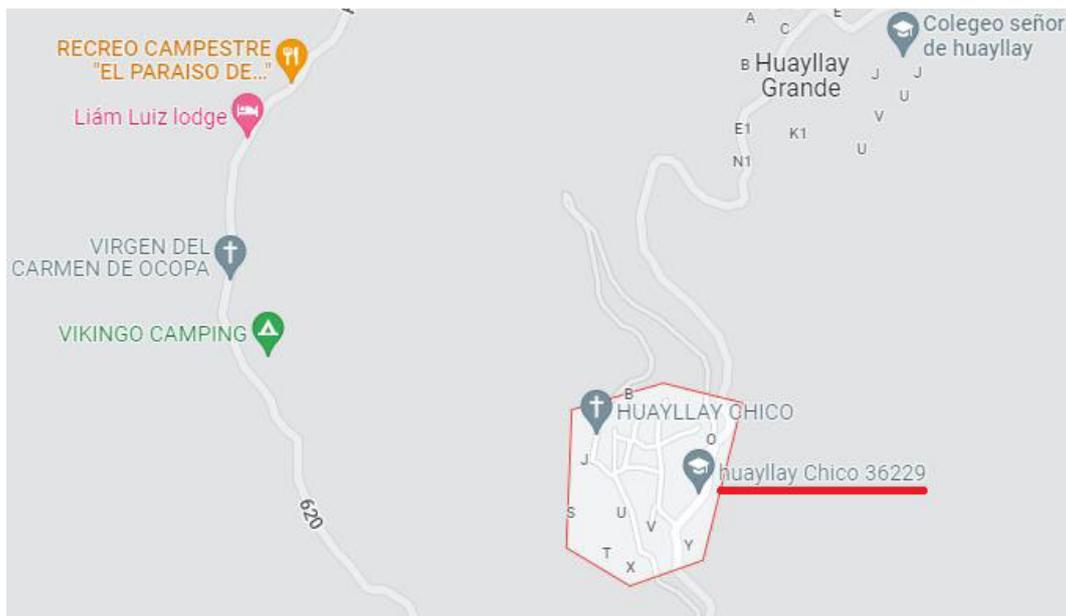


Figura 7: Ubicación de la Escuela 36229. **Fuente:** Google Maps. (2022).

Escuela del centro poblado de Huayllay Chico

El centro poblado de Huayllay Chico de la provincia de Lircay cuenta con una escuela. Esta escuela es la I.E. Nro. 36229 correspondiente a la modalidad de primaria correspondiente a la UGEL de Angaraes, correspondiente a la Dirección Regional de Educación (DRE) (Huancavelica). El tipo de gestión es pública. Esta escuela es mixta, de servicio escolarizado y las sesiones de aprendizaje se desarrollan en el turno de la mañana. Cuenta con un mobiliario muy básico y carece aún de servicios como teléfono o internet; careciendo así de una página web y un email (MINEDU, 2022).



Figura 8: Escuela 36229 de Huayllay Chico (2022).



Figura 9: Interior de la escuela 36229 de Huayllay Chico (2022).

Por ello, la presente investigación se pretende responder a la siguiente interrogante *¿Cómo es el perfil del docente intercultural bilingüe de una escuela del centro poblado de Huayllay Chico del distrito de Lircay en la provincia de Angaraes – Huancavelica?* Del mismo modo, los siguientes objetivos de investigación que guían el presente estudio son: analizar el perfil del docente intercultural bilingüe de una escuela del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica. Y así también de forma específica:

- Describir las características éticas y psicológicas del docente intercultural bilingüe del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica.
- Caracterizar el perfil cognoscitivo del docente intercultural bilingüe del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica.
- Identificar los aspectos metodológicos y didácticos del docente intercultural bilingüe del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica.

Con los presentes objetivos se espera orientar también la metodología de la investigación y el análisis posterior de los resultados que a continuación se expone.

MÉTODOLOGÍA

DISEÑO

El presente estudio asume un enfoque *cualitativo* debido a que se busca conocer características personales, cognitivas y metodológicas, las cuales no pretenden medir y ni mucho menos analizar de forma estadística. Según Flick (2014) los estudios cualitativos pretenden describir e interpretar los fenómenos educativos, que son parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los principios interesados.

Por tratarse de una institución educativa estatal que se localiza alejada de la ciudad que brinda poca información; y por consiguiente, carece de registros o investigaciones; razón por lo que es pertinente mencionar que, el presente estudio es de nivel *exploratorio*, que para Hernández, Fernández y Baptista (2014) son estudios que sirven para preparar el terreno, así anteceden a estudios de niveles superiores, sin embargo también son los que investigan problemas poco estudiados y en entornos novedosos.

El método de investigación a seguir es el *estudio biográfico* el cual es un tipo de investigación en la cual se apela a la experiencia social de la persona estudiada, de modo que la relación individuo – sociedad permiten analizar el tipo de decisiones educativas

que el implicado ha empleado para responder con lógicas contextuales centrados tanto en cuestiones sociales como la educación y el aprendizaje vinculados a la teoría pedagógica y teoría social (Cardenal de la Nuez, 2015).

De acuerdo con lo explicado, anteriormente, en el presente estudio se trabajará las siguientes *categorías* de estudio: Perfil ético y psicológico, perfil cognoscitivo y perfil metodológico - didáctico.

PARTICIPANTE

Bajo las categorías mencionadas se seleccionó al docente participante, quien fue elegido por su permanencia en el centro poblado entre los docentes de la institución educativa y su experiencia de 33 años en la enseñanza bilingüe en diversos grados de educación primaria. Bajo estos criterios es que se ha considerado que la selección del participante es intencional, debido a que se consideran criterios específicos para identificarlo (Hale & Napier, 2013).

INSTRUMENTOS

Ante esta necesidad y de acuerdo a los criterios muestrales se emplearon las siguientes técnicas en el orden indicado:

Análisis de Discurso, con el cual se pretende recoger las narraciones de los participantes de la investigación (Van Dijk, 2002). Entre estas narraciones se tendrá la descripción del proceso de enseñanza para identificar los aspectos ético psicológicos, cognoscitivos y metodológicos - didácticos del proceso de enseñanza del docente.

Entrevista Semi Estructurada, la cual es un instrumento que permite recoger información de los diversos puntos de vista participantes de modo relativamente abierto (Rojas, 2002; Flick, 2004; Hernández, 2014). En este caso los participantes para las entrevistas serán los padres y estudiantes. Las entrevistas serán construidas bajo un esquema que permita un orden de los principales aspectos a tratar (Fiallo, Cerezal & Huaranga, 2004). Este esquema es un guion de entrevista desarrollado tomando como guía los objetivos y categorías a investigar, de las cuales se elaborarán preguntas.

Los instrumentos mencionados fueron elaborados según los objetivos de investigación previamente mencionados. Y la validación de los mismos se realizó mediante el juicio de expertos que permitió evaluar tanto el contenido, es decir si los ítems eran pertinentes con lo que se pretendía investigar (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), para ello se contó con profesionales con estudios de posgrado, motivados por

participar, dominio de la temática e imparciales (Skjong & Wenworth, 2000); así luego con las sugerencias y observaciones se estableció el llegar al instrumento final para ser aplicado.

PROCEDIMIENTO

En el presente estudio se coordinó con los responsables de la institución educativa y con el docente participante. Luego, según los procedimientos de responsabilidad ética en la investigación se procedió a solicitar el consentimiento informado, el cual explicita la autorización a brindar información para la presente acción investigativa, pero con la comprensión del proceso en el que se va a involucrar y del mismo modo decidir libremente si participar o no (Leibovich, 2000; Chávez, Santa Cruz, Grimaldo, 2014). Así también se le explicó al participante que su intervención y los datos que brinde serían manejados de forma anónima y confidencial (Goodwin, 2010).

Luego de la aplicación de los instrumentos se procedió a transcribirlos y así poder ordenar la información para su posterior análisis. Para este estudio se consideró el enfoque teórico de investigación interpretativa precisamente por tratarse del análisis de opiniones del participante impregnadas de significados (Díaz, 2009) sobre la importancia de poseer ciertas características profesionales y personales para ejercer la docencia en un centro educativo bilingüe.

Posteriormente se procedió a realizar el proceso de codificación de la información obtenida; para este proceso se empleó la codificación abierta la que consiste en fragmentar porciones de texto (de la entrevista) para luego etiquetar o darles un significado a los fragmentos de texto con una palabra, nombre o categoría emergente, y a modo de conclusiones preliminares se presentarán gráficas de codificación selectiva (Flick, 2012), siempre respetando la óptica del participante y sin impregnar sus ideas con subjetividades personales (Padgett, 2008).

El análisis se guió en base a los códigos y las categorías más representativas (Spitzlinger, 2008), las que luego fueron organizadas en una matriz comparativa. Y así poder realizar un proceso de *triangulación de datos* que es un procedimiento de la investigación cualitativa en la cual se cuenta con un solo instrumento de investigación para así relacionar las ideas expuestas por el participante (Peñarrieta, 2005). Y finalmente al identificar las múltiples conexiones entre las ideas recogidas se procedió a identificar las coincidencias y elaborar las conclusiones de la investigación (Bisquerra, 2004).

ANÁLISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

La investigación fue obtenida de la aplicación de técnica de la entrevista abierta. Así mismo la redacción de los resultados se encuentra organizada según los objetivos de estudio, iniciando por el objetivo general: describir el perfil del docente *intercultural bilingüe* de una escuela del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica. Además, para su mayor claridad de los resultados, las respuestas del participante serán citadas de forma literal a fin de evidenciar con su testimonio lo hallado en el presente estudio de acuerdo a cada categoría de análisis.

A continuación, se procede a presentar los resultados según las categorías establecidas en los objetivos de la investigación, y para este análisis se tomaron en cuenta las categorías del perfil ético y psicológico, el perfil cognoscitivo y el perfil metodológico – didáctico.

I. PERFIL ÉTICO Y PSICOLÓGICO

En el presente estudio se analiza la importancia del perfil del docente intercultural bilingüe en el aspecto ético, el cual se refleja en su compromiso al asumir su labor educativa para garantizar el aprendizaje de los educandos; al mismo tiempo su rasgo ético le hacen ser un profesional comprometido con el desarrollo de su comunidad; todo expresado en forma coherente con los valores de la comunidad en la se desempeña y también con la diversidad de valores que permitan una adecuada convivencia intercultural (MINEDU, 2013). Así, ante esta categoría se procedió a analizar la siguiente categoría emergente que expresa que:

El docente debe ser responsable

El docente entrevistado refiere que un componente importante de la labor de un docente intercultural bilingüe en el desempeño laboral se expresa en la puesta en práctica de los valores como la responsabilidad y el respeto al seguir enseñando y cultivando su lengua materna en los educandos, futuros ciudadanos cultos y libres respetuosos de su identidad cultural y nacional.

De acuerdo a lo consultado al maestro entrevistado con 33 años de experiencia profesional, manifiesta con claridad que lo más importante es la responsabilidad ante su trabajo:

Perfil del docente intercultural bilingüe

[...] el docente bilingüe intercultural debe tener primeramente su responsabilidad ante el trabajo que desempeña como docente, (...) ese son los valores que yo podría decirle con los años de experiencia que yo tengo, esos valores (Docente Bilingüe Entrevistado).

También en dominio 4 nos menciona que “ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social”

Asimismo, el docente ratifica la importancia que tiene el compromiso ético que debe tener el docente EIB:

Valorar el cultivo de la lengua materna

En este testimonio resalta lo valioso y relevante que debe contar todo docente que labora en una Escuela de Educación Intercultural Bilingüe, nos referimos al dominio de la lengua materna u originaria, en el caso estudiado, el idioma quechua; asimismo, valorarla mediante el uso constante y continuo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Tal cual precisa:

[...] dominar y seguir cultivando nuestra lengua materna ese son los valores que yo podría decirle con los años de experiencia que yo tengo, esos valores (Docente Bilingüe Entrevistado).

Esta afirmación nos ratifica la existencia de muchas lenguas con que cuenta nuestro país; por ende, somos un país multilingüe y uno de los mecanismos adecuados para reafirmarla es enseñando en la lengua originaria, luego en lengua dos.

Con respecto al perfil ético y psicológico el entrevistado mencionó la necesidad de poseer una identidad cultural que fortalezca su relación con los estudiantes. Por ello, señaló que el docente EIB:

Debe tener identidad cultural y lingüística

Respecto a esta categoría emergente, es importante reflexionar sobre la importancia que tiene para la EIB que un docente se sienta identificado con la cultura, la cosmovisión, sus costumbres, tradiciones y la lengua de los estudiantes. Así, logrará mantener la identidad (Wiese, 2020) como lo propone la EBR (MINEDU, 2009) y la IEB para los pueblos originarios (Ordoñez, 2013). De esta manera, el entrevistado planteó que el docente bilingüe:

Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes (Docente Bilingüe Entrevistado).

En este testimonio confirma directamente los estudios de Valdivia, Benavides y Torero (2003) quienes identificaron que una de las formas de ir perdiendo los rasgos culturales era la discriminación y la poca valoración que se le atribuía al quechua como lengua. Y, según la UNICEF (2017) una de las formas de actuar éticamente es mantener los valores culturales que contribuyen al desarrollo de la identidad, como es la enseñanza en el idioma quechua. También el docente entrevistado refiere que una de las características éticas del docente intercultural es la práctica de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera podemos superar la c+ aún existe en la Educación Intercultural Bilingüe, tal como señala la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales en el 2014 del Consejo Nacional de Educación (2016) se pudo encontrar que del total de docentes de peruanos de educación inicial solo el 10% dominaban una lengua originaria (lengua materna), en educación primaria el 16%; y en el nivel secundario el 16%. Siendo un porcentaje muy bajo para cumplir los objetivos de la EIB, y principalmente del dominio de la lengua materna para la enseñanza.

Esta reflexión permite identificar algunas de las características de los docentes interculturales bilingües; de lo cual se menciona en la categoría emergente plantea que el docente debe existir:

El agrado y cariño por el quechua

En lo psicológico una de las características esenciales que todo docente intercultural debe tener es la pasión y el cariño por el quechua y también a la enseñanza en su lengua materna, expresando así el gusto por ello. Esto se puede evidenciar en el siguiente testimonio del docente.

[...] A, claro que sí me gusta porque soy de lengua materna mis padres eran de quechua hablantes a soy del campo de paso no soy de la ciudad por ejemplo los que son de ciudad no saben hablar quechua están con segunda lengua en cambio yo como soy de campo mis padres son quechua hablantes yo también me gusta nuestra segunda lengua que es quechua por lo que somos de campo (Docente Bilingüe Entrevistado).

El docente enfatiza que el ser de campo influye en el agrado por el quechua y en la trasmisión de la lengua materna por las mismas características en los padres. Este es un factor esencial debido a que se sabe que el desprecio a lo cultural, a las costumbres e incluso el desprecio al origen racial son motivos por los cuales los padres quechua

hablantes van dejando de transmitir su lengua materna por la idea del desprecio que sufrirán (Crystal, 2000). Por estos motivos, es importante considerar lo propuesto por el entrevistado quien expresa que el componente afectivo hacia el idioma quechua es una de las características esenciales del perfil profesional del docente intercultural bilingüe para la educación básica.

Autorregulación emocional

Actualmente se considera como aspectos de la autorregulación emocional, los que se refieren al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no solo, la modulación y el cese de dicha respuesta. (Ato, 2022).

Autoestima

La autoestima personal según Rosenberg (1965, 1979) son los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Sin embargo, recientemente se ha desarrollado una nueva línea de pensamiento que incorpora como fuentes de la autoestima la pertenencia a grupos o categorías sociales; a este segundo tipo de autoestima se ha denominado autoestima colectiva. (Agustini, 2022), que

También en otra investigación nos dice que es una “apreciación de la propia valía e importancia y de la propia toma de responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales”, necesita reflexionar, aceptar y asumir en la propia dinámica vivencial y profesional (Víctor,2022).

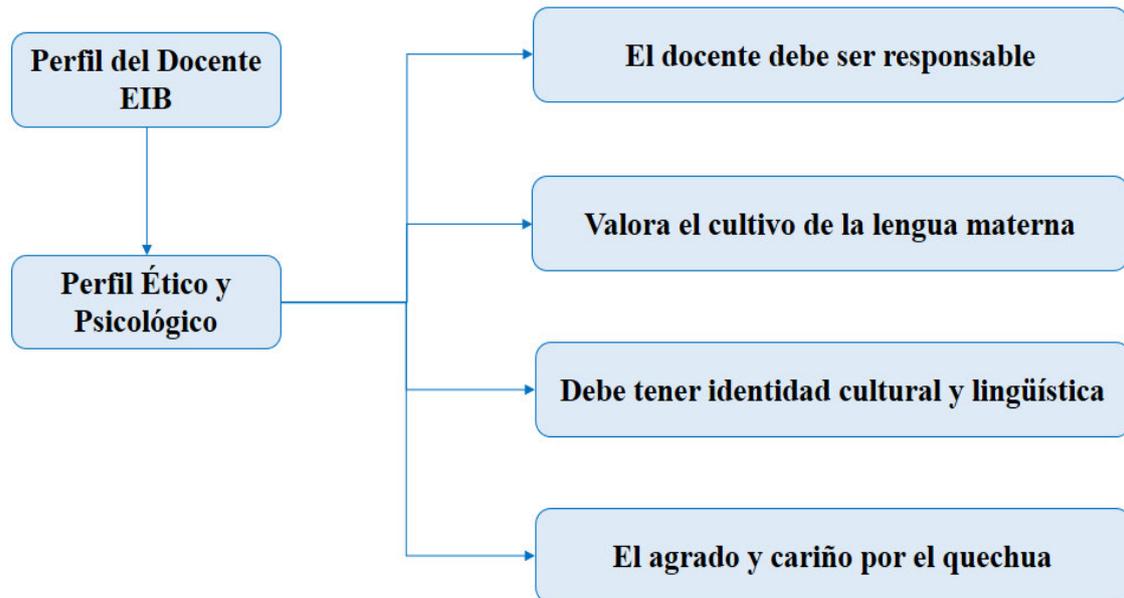


Figura 10: Codificación selectiva de la categoría perfil ético y psicológico.

II. PERFIL COGNOSCITIVO

La dimensión cognitiva es esencial para el docente intercultural bilingüe. Esta dimensión involucra los conocimientos de las asignaturas que enseñan. Pero también es necesario que posean conocimientos que le permitan valorar la cultura, y a la vez (de forma articulada) que posean conocimientos curriculares y de estrategias de enseñanza para gestionar la educación bilingüe (MINEDU, 2013). Con estos conocimientos, el docente de la EIB puede fomentar aprendizajes que se sustentan en la cultura originaria, en la lengua y en la cosmovisión de los educandos (Lopez, 2010). Lo que, en consecuencia, contribuirá en preservar la lengua y las tradiciones (Wiese, 2020). Y en coherencia a esta categoría de investigación, el docente entrevistado planteó que una de las características del docente en cuanto a lo cognoscitivo, son los conocimientos básicos en base a un conocimiento de la realidad del estudiante. Y de acuerdo a esto, plantea que el docente de la EIB debe poseer:

Un diagnóstico para tener conocimientos básicos de los niños

Según el MINEDU (2013) entre las ocho características esenciales que debe poseer el docente intercultural bilingüe se menciona la necesidad de tener el conocimiento

Perfil del docente intercultural bilingüe

de las características física, de género, culturales y lingüísticas de los estudiantes a quienes enseña. Esto, en coherencia con el Marco del Buen Desempeño Docente (2012) le ayudarán al docente enmarcar su labor en el momento histórico cultural de los educandos, así propiciar los aprendizajes interculturales. En este sentido el docente entrevistado planteó que:

[Los docentes deben poseer] los conocimientos básicos tenemos que desarrollar (...) un diagnóstico y ver en qué estado en donde está la dificultad o donde están bien avanzados para mí sería un diagnóstico que uno puede como un docente que realizamos en todos los trabajos primero un diagnóstico, así es.” (Docente Bilingüe Entrevistado).

El conocimiento básico que debe tener es de acuerdo al diagnóstico que se hace a los estudiantes, a los padres de familia, la escuela y la comunidad le permiten comprender la necesidad de dominar la lengua originaria, así como el castellano para comunicarse eficientemente. Por ello, el entrevistado planteo que:

Dominar el quechua y el castellano

Esta categoría emergente permite ver que el docente entrevistado reafirma que lo importante es el lenguaje siendo bilingües. Confirmando así lo que plantea el MINEDU (2013) que es necesario el dominio de oral y escrito de las lenguas originarias, al mismo tiempo dominar el castellano como parte de las competencias comunicativas de ambas lenguas. De esta forma planteó lo siguiente:

[...] claro, exactamente para comunicarse bien y entendernos bien porque si tú lo llevas aun quechua hablante si yo hablo puro castellano, ahora, por ejemplo, se ve en las instituciones, en bancos de la Nación en donde sea los que atienden son puro castellano mientras las mamitas “como están no entienden nada”, los que entienden avises no pueden hablar ni quechua. En cambio, si tú dominas tu bilingüe intercultural tanto en castellano y quechua a cualquierita lo puedes orientar así se hace.

Además, el docente entrevistado en sus participaciones deja en evidencia que el dominio de la lengua, específicamente del quechua es la base principal, desde luego recalcando la necesidad de conocer los dos. Pero lo importante es que no lo ve desde solo para fines pedagógicos, sino también resalta la necesidad del dominio de ambas lenguas por un fin social, para apoyar a las personas de su comunidad. Así, reafirmó que:

Es la base principal para trabajar en una sociedad hay que saber las dos. Hay otros que vienen a trabajar por esta zona puro castellano y eso lo que a mí me da rabia, por ejemplo, al banco van pobres mamitas haber señor indícale no

entendiendo no es así haber señor que está hablando la mamita me dice, “usted no es peruano es la facilidad. Claro así es.” (Docente Bilingüe Entrevistado).

Con estas afirmaciones, se confirman los planteamientos de López (2010) quien plantea que la EIB cimienta los aprendizajes en el idioma. Lo que le permitirá gestionar las sesiones de aprendizaje en la lengua materna de los educandos (Paredes, et al., 2016). Lo que se puede verificar que cumple con las características de perfil del docente intercultural bilingüe señalado por (MINEDU, 2013). Adicionalmente, el entrevistado indicó que:

Un diagnóstico para conocer la comunidad

Adicionalmente, el participante refiere a que, como parte de los conocimientos básicos, es necesario que los docentes bilingües puedan realizar un diagnóstico de la comunidad sin descuidar a los educandos. Esto se evidencia cuando el docente entrevistado afirma que:

[Los docentes deben poseer] los conocimientos básicos tenemos que desarrollar nosotros de acuerdo al diagnóstico que uno hace a la comunidad y a los niños a toda la comunidad (Docente Bilingüe Entrevistado).

Finalmente, se puede observar que, respecto a la categoría del perfil cognoscitivo, el docente entrevistado da a entender que un docente bilingüe requiere conocimientos de los educandos, de la comunicad mediante un diagnóstico elaborado por sí mismo, pero principalmente, por, sobre todo, necesita dominar el quechua y el castellano. Estos planteamientos (de una fuente de primera mano) confirman los planteamientos del MINEDU (2013) que establece que el perfil del docente intercultural bilingüe involucre el dominio de la lengua originaria. Además, confirma lo mencionado en el Marco de Buen Desempeño Docente (2012) en el que se especifica que un docente debe conocer las necesidades de la sociedad en un determinado momento histórico, que respondan a las emergencias culturales propiciando aprendizajes de lenguas diversas. Esto se aprecia cuando el entrevistado menciona:

Hay otros que vienen a trabajar por esta zona puro castellano y eso lo que a mí me da rabia, por ejemplo, al banco van pobres mamitas haber señor indícale no entiendo no es así haber señor que está hablando la mamita (Docente Bilingüe Entrevistado).

Se aprecia que con este testimonio. El docente bilingüe, ayudaría al desarrollo de la identidad (Wiese, 2020), otorgando a las personas la posibilidad de construir su propia identidad para sentirse parte de su comunidad manteniendo su cultura (UNICEF, 2017).

Entonces, el entrevistado deja en evidencia que, en lo cognitivo, el dominio del quechua tiene un impacto social. Porque ayuda en el desarrollo de la identidad cultural como derecho constitucional desde la EIB (Ordoñez, 2013), y al mismo tiempo se ayuda a evitar la discriminación o la opresión de la que son parte los quechuahablantes (Valdivia, et al., 2003).

Sin embargo, teniendo esta base sobre el perfil del docente intercultural bilingüe, queda pendiente el conocimiento de cómo debe ser la forma en la que gestiona los aprendizajes en las sesiones. Por ello a continuación se analiza el perfil metodológico didáctico.

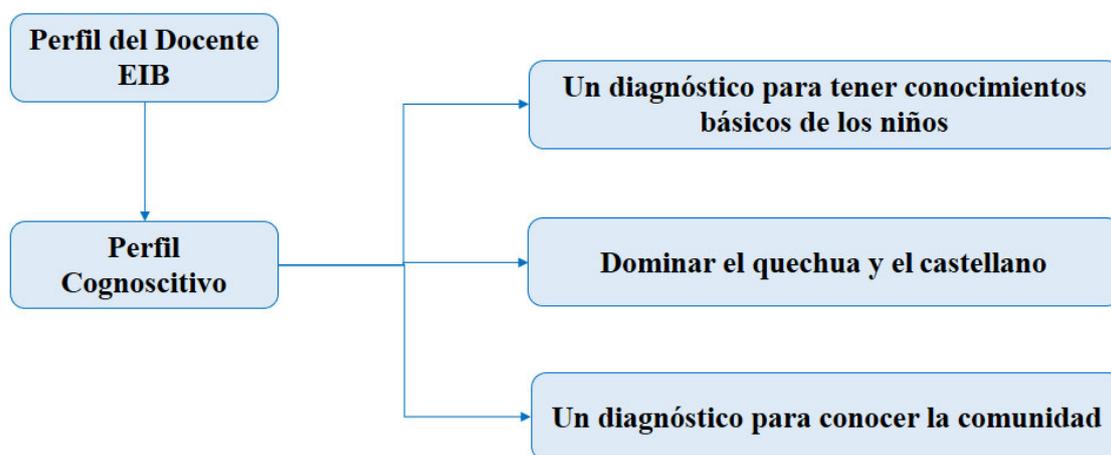


Figura 11: Codificación selectiva de la categoría perfil cognoscitivo.

III. PERFIL METODOLÓGICO – DIDÁCTICO

Teniendo en cuenta que se logró evidenciar que la población de quechua hablantes ha ido disminuyendo radicalmente y que las personas bilingües hacen menos uso del quechua y más de castellano (Singer & Villari, 2016), además que, en el Perú, la EIB no cuenta con una implementación adecuada (Wiese, 2020). Surge la necesidad que se cumpla de forma más satisfactoria lo planteado por el MINEDU (2013) específicamente cuando plantea que el docente bilingüe *“Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe”*. (p.48). Así, al momento de desarrollar el currículo en los procesos de enseñanza aprendizaje, debe también implementar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los educandos.

Así, en cuanto al perfil metodológico didáctico el docente entrevistado planteó que el docente bilingüe:

Gradúa la enseñanza según el grado en el que está el educando

En el perfil metodológico y didáctico el maestro menciona que lo importante de manejo debe ser dinámico y sobre todo el manejo del quechua, así poder llegar a los estudiantes. Lo último confirma lo planteado por el MINEDU (2013) cuando refiere a que el docente bilingüe *“Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados”*. (p.48). Y en conformidad a esto, el docente mencionó lo siguiente:

Así es hasta tres grados, claro es que eso para enseñar para los niños bueno si bueno para eso nosotros tenemos que graduar la enseñanza por ejemplo para tercer grado un poquito menos y cuarto grado un poquito más tienes que graduar. Para tercer grado un poquito menos y un poquito más difícilcito para cuarto grado, eso lo que nosotros hacemos para que lleguemos a los niños (Docente Bilingüe Entrevistado).

Con este planteamiento el docente reconoce la necesidad que para desarrollar la educación bilingüe es necesario mediar el aprendizaje de los simple a lo completo teniendo en cuenta el nivel de entendimiento de los estudiantes o según su grado. Pero adicionalmente, menciona que:

Para que aprendan más rápido, recalcar en quechua

Respecto a lo señalado, el entrevistado da a entender que con el castellano los estudiantes aprenden, pero es necesario reforzar la explicación en quechua para un mejor aprendizaje. Así, nuevamente se confirma lo propuesto por el MINEDU (2013) cuando indica que el docente de la EIB *“maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas”*. (p.48). Esto se aprecia cuando el docente entrevistado manifiesta que:

Y primeramente uno por ejemplo yo hablo en castellano y para que aprendan más rápido y mejor recalco con quechua... hay recién a *ya profe “facillam chayja” dice*, pero si yo digo puro castellano están ahí sentado ¿qué dirá el profe? Dirán pues alguno...claro pues. (Docente Bilingüe Entrevistado).

Con este testimonio, se confirma lo planteado por López (2010) a afirmar que la lengua originaria es la base para el logro de aprendizajes esperados en la EIB. Porque, la lengua materna (en este caso el quechua) es el elemento esencial para el desarrollo de las

sesiones de aprendizaje (Paredes, et al., 2016). Sin embargo, además de la graduación de la enseñanza y de las explicaciones en quechua, el entrevistado planteó que:

El maestro debe ser dinámico

Para esto hay que tener en cuenta que, en el campo pedagógico la didáctica involucra acciones que se ponen en marcha de forma sistemática para lograr aprendizaje en los estudiantes (Pérez, 1995). De esta manera, el docente debe caracterizarse por su dinamismo y en algunos casos emplear actividades lúdicas que según el entrevistado pueden ser en castellano o quechua. Esto se evidencia en el siguiente testimonio.

Dinámica, dinamismo tanto niños participan como docente también porque ahí también docente todo lo hace el docente y los niños están sentados tiene que ser dinámico la enseñanza aprendizaje y ese juego puede ser en castellano como en quechua también claro así es joven de acuerdo a mi experiencia que lo he palpado los 33 años que he trabajado (Docente Bilingüe Entrevistado).

Este dinamismo en al desarrollar las sesiones de aprendizaje se puede deber a que el docente de la EIB ha alcanzado un conocimiento de las características de los estudiantes (MINEDU, 2013). Por ello, evita realizar sesiones de aprendizajes tradicionales y recurre al juego.

Además, recalca que, no debe de faltar el buen humor, siempre demostrar alegría, como complemento para una adecuada asimilación del aprendizaje. Lo cual se evidencia cuando el entrevistado precisa que:

El docente de la EIB tiene que ser alegre

En efecto, el docente intercultural desarrolla su clase a través del buen humor, tal como sostiene Pelayo (2013) al afirmar que “la letra con risa entra” aplicando la pedagogía del humor. Esto es esencial en el sentido que se evita la rigidez en los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje y pueden captar mejor las explicaciones; los cuales se evidencian cuando el docente entrevistado manifiesta con claridad que:

Haciendo chiste esas cositas un poco de bromas también porque si vas a dictar como un soldado, los niños (...) van a temblar todos sus juegos más que nada el docente tiene ser un chistoso alegre uy caramba, bonito es trabajar y cuando te captan todavía mejor te preguntan profe cómo es esto, es bonito profe hay que hacer esto bonito es esto es un intercambio tanto niños y docente. (Docente Bilingüe Entrevistado).

Se concluye que, el docente tiene que desarrollar las diversas sesiones de aprendizaje en forma dinámica, lúdica y amena, pues, así pueden ayudar a transmitir un mensaje diferente a los educandos; de manera que, el quechua no los hace inferiores, sino que se pueden hacer actividades bilingües con toda naturalidad y sintiéndose iguales sin distinción de ninguna clase. Esto puede ayudar a luchar contra la actitud discriminatoria y opresiva que sufren los quechua hablantes de parte de las personas de habla castellana (Valdivia, et al., 2003). Se ratifica desde el aula, que en la relación docente-estudiante, se evidencia equidad y horizontalidad. Con lo señalado, se pretende lograr desde la EIB, procesos de enseñanza – aprendizaje que gestionen en la lengua materna de los educandos, logrando el respeto y un trato equitativo (Paredes, et al., 2016). A modo de cierre, se puede observar que, la EIB en América Latina desde el docente se orienta a preservar la lengua originaria y la culturas (Wiese, 2020). Y con el apoyo de los docentes, esto se puede lograr desde las sesiones de aprendizaje (Paredes, et al., 2016), valorando y conservando diversos aprendizajes culturales (Lopez, 2010).

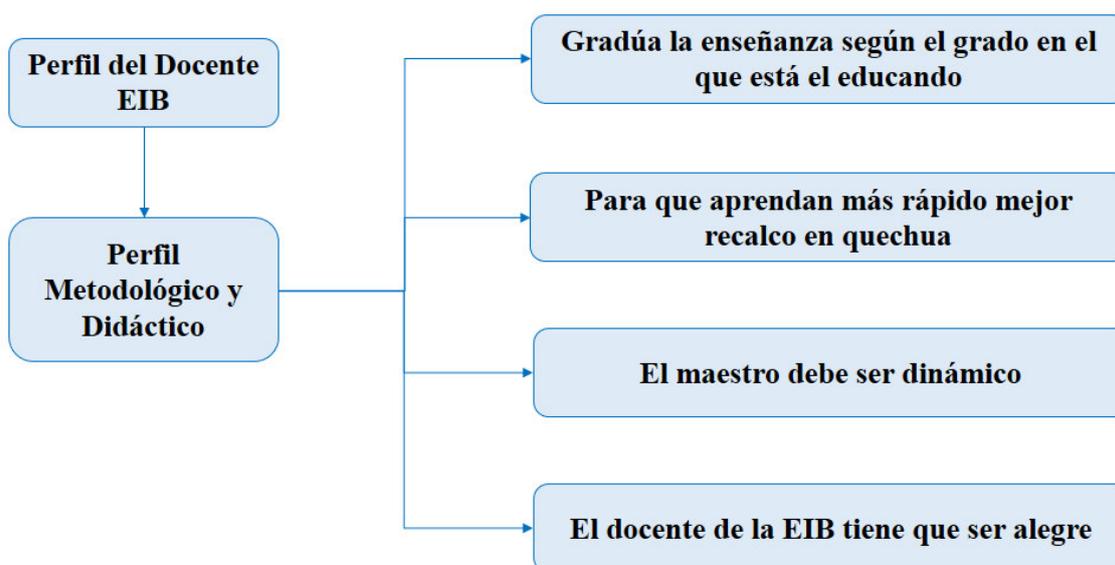


Figura 12: Codificación selectiva de la categoría perfil metodológico y didáctico.

Luego del análisis de las categorías y de codificar selectivamente las categorías emergentes en organizadores visuales; a continuación, se procede a presentar las conclusiones del presente estudio.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la recolección de la información se puede plantear las siguientes conclusiones:

El desarrollo del perfil personal del docente de educación intercultural bilingüe es primordial para una buena convivencia y llevar la actividad pedagógica en armonía con los estudiantes y, para ello es preciso contar con un perfil adecuado conociendo y valorando las características personales y culturales de los educandos.

Con respecto al perfil psicológico y ético, el docente intercultural bilingüe debe ser una persona responsable en su trabajo y valora el cultivo de la lengua originaria.

El docente debe tener una profunda identificación con su cultura y lengua originaria, de forma constante y continua que evidencie el agrado y cariño por el quechua. Además, es esencial que sea un poblador nato del pueblo en el que ejerce la docencia.

Con respecto al perfil cognoscitivo, el docente intercultural bilingüe requiere ser lo suficientemente conocedor de su cultura, ser analítico y realizar un diagnóstico de los educandos para poder tener un conocimiento de los mismos. Desde luego, también debe hacer un diagnóstico de la comunidad para conocer la realidad de la escuela. Pero, como principal elemento cognoscitivo, el docente de la EIB debe dominar el quechua y el castellano dándole prioridad a la lengua originaria.

El perfil metodológico didáctico, al respecto el docente de la EIB que trabaja en modalidades unidocentes multigrado debe saber aplicar metodologías de enseñanza en la que gradúe los contenidos a enseñar, según el grado de dificultad. Debe explicar los contenidos en ambas lenguas (castellano y quechua), pero debe reforzar o retroalimentar en quechua, por ser su idioma originario. Personalmente, debe ser alegre y dinámico, empleando estrategias lúdicas para que los estudiantes entiendan lo que se les enseña, debe evitar ser rígido o tradicional porque así genera temor en los alumnos.

Finalmente, se concluye con el presente estudio al reafirmar que el docente intercultural bilingüe debe ser un profesional identificado con la cultura de la que son parte los estudiantes con quienes labora y, al mismo tiempo, sentir aprecio por el quechua y dominarlo. También debe dominar el castellano. De la misma manera, debe ser una persona que se identifique y apoye de manera desinteresada a la comunidad. A nivel metodológico, para el estudio de caso se ha recurrido a la fuente directa (docente entrevistado) quien brindó adecuada información sobre el perfil de un docente para la

Perfil del docente intercultural bilingüe

EIB, siendo necesario ampliar el estudio con otras metodologías investigativas, así como, con muestras mayores y diversas de las provincias del Perú.

Referencias

- Aikhenvald, A. (2007). Grammars in Contact. En: Aikhenvald, Alexandra Y. & Robert Dixon M.W. (eds.): *Grammars in Contact. A Cross-Linguistic Typology*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1-66. <http://www.aikhenvaldinguistics.com/images/pdfs/publications/Grammarsincontact.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bracco, D. (2014). *En busca de una psicología intercultural: discursos sobre bienestar en un grupo de mujeres de un Centro Poblado al sur del Perú*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5996/BRACCO_BRUCE_DIANA_LUCIA_EN_BUSCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Burns, K. (2008). *Desestabilizando la raza*. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0583>
- Callirgos, J. (2012). *El racismo peruano*. <http://www.cholonautas.edu.pe/2012/wp-content/uploads/2012/04/Callirgos%20IV.pdf>
- Cardenal de la Nuez, M. (2015). Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 142-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331454>
- Chávez, G., Santa Cruz, H. y Grimaldo, M. (2014). El consentimiento informado en las publicaciones latinoamericanas de Psicología. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32(2), 345-359. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79930906012>
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley de Reforma Magisterial N° 29944*. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29944.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *La Escuela que Queremos; Estudiantes Opinan sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Consejo Nacional de Educación
- Consejo Nacional de Educación. (2016). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas estatales y no estatales*. Consejo Nacional de Educación
- Crystal, D. (2000). *Language death*. University Press. <file:///C:/Users/glady/Downloads/Langagedeath.pdf>
- Departamento de Investigación y Documentación Parlamentaria. (DIDP). (2018). *Importancia de la Estadística de la Población Peruana Quechua, Aymara y Nativa de la Amazonía, y legislación sobre escaños reservados para pueblos*

- originarios en América Latina.*
[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/FB83B7BB511B339F052583310002944C/\\$FILE/poblacion-peruana-quechua.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/FB83B7BB511B339F052583310002944C/$FILE/poblacion-peruana-quechua.pdf)
- DePerú.com. (2022). *Huayllay Chico.* <https://www.deperu.com/centros-poblados/huayllay-chico-49787>
- Díaz, C. (2009). *¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?* *Educere*, 13-44.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28822/1/articulo6.pdf>.
- Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, DIGEIBIR. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú.* Ministerio de Educación: Lima.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6
- Fiallo, J., Cerezal, J. y Huaranga, O (2004). *Métodos científicos en las investigaciones Pedagógicas.* San Marcos
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (2017). *La educación intercultural Bilingüe: comprender dos mundo diferentes y complementarios a la vez.*
https://www.unicef.org/lac/la_educacion_intercultural.pdf
- Hale, S. & Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: a practical resource.* London, Bloomsbury.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* Mc Graw-Hill Educación.
- Huerta, A. (2013). *La modernidad peruana es un consumo constante de ilusión: una entrevista a Alex Huerta por Jonathan Diez y Dan Lerner.* Lima, Perú. *Quehacer*, 190, pp.96-101.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2016). *Compendio Estadístico Perú.* Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2016). *Perú: población de 14 a más años de edad según autoidentificación étnica, 2012-2017.* Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Directorio Nacional de Centros Poblados. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1541/tomo3.pdf
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Carolina, Wiley.
- Goodwin, J. (2010). *Research in psychology: methods and design*. Brujas.
- Google Maps. (2022). Escuela 36229. <https://www.google.com/maps/place/12%C2%B057'14.6%22S+74%C2%B042'13.1%22W/@-12.9531508,74.7065582,17z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0xb8843662647f47df!8m2!3d-12.95405!4d-74.70364?hl=es-419>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815/8588>
- Lamas, H. (2012). *La situación de los discapacitados en el Perú: exclusión/ inclusión de las personas con discapacidad*. Cultura, 18, 242-259.
- Leibovich, A. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. *Investigaciones en Psicología*, 5(1), 41 – 61.
<https://es.scribd.com/document/438729803/LEIBOVICH-La-dimension-etica-doc>
- López, L. (2010). *Reaching the Unreached: Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186620>
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional (DCN)*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación. (2009). *Marco de buen desempeño docente*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Anexo 3: Padrón de docentes bilingües, acreditados en el dominio del castellano y una o más lenguas originarias, comprendidas en la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial, que prestan servicios efectivos en una Institución Educativa Pública de Educación Intercultural Bilingüe*.

http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1676067/Anexo+3_+Padr%C3%B3n+de+docentes+biling%C3%BCes+acreditados,+comprendidos+en+la+CPM+de+la+LRM,+que+prestan+servicios+en+una+IE+biling%C3%BCe.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Anexo 3: Padrón de Docentes Bilingües, acreditados con al menos nivel intermedio en el dominio oral e intermedio en el dominio escrito de las lenguas originarias aimara y quechua (sureño, norteño y central) y al menos nivel básico en el dominio oral de las otras lenguas originarias; solo recibirán la asignación temporal los docentes que prestan servicios efectivos en una Institución Educativa Pública de Educación Intercultural Bilingüe*. erado de <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/padrones-2021/anexo-3-padron-de-docentes-bilingues-acreditados-2021.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Escuela 36229 Huayllay Chico – Lircay*. <https://www.institucioneducativa.info/dre/dre-huancavelica/escuela-36229-80889/>

Orellana, O. (2005). Psicología y mestizaje: una aproximación histórica y psicoeducativa. *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología de la UNMSM., 8(1), 13-28. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4229/3380>

Ordoñez, P. (2013). El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú. *Pensamiento Constitucional*, 18, 429-446. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/8964/9372>

Padgett, D. (2008). *Qualitative methods in Social Work research*. Los Angeles, Sage.

Paredes, D., Vera, D., La Serna, K. y Barrionuevo, W. (2016). *Diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>.

Pelayo, P. (2013). *Gracias por enseñar, prácticas para educar con humor*. Lima: Ediciones Santillana.

Peñarrieta, I. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. México D.F.: Editores de Textos Mexicanos ETM.

Rizo, R. (2012). *Identidad nacional, multiculturalidad e interculturalidad: un aporte fenomenológica* en. R. Sánchez. (Ed.), Homenaje a José Antonio del Busto

- Duthurburu, (pp. 165-183). Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rojas, R. (2002). *Investigación Social*. Plaza y Valdés.
- Singer, K. y Villari, C. (2016). *Uniendo burbujas de pensamiento. Búsqueda de diálogo interdisciplinario entre una lingüística y una geografía sobre el trabajo con niños en una región de quechuhablantes*. *Indiana*, 33(1), 69-90.
<https://www.redalyc.org/journal/2470/247046764004/html/>
- Spitzlinger. R. (2006) *Mixed Method Research – Qualitative Comparative Analysis*. Norderstedt: GRIN.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*.
<http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Torres, J. (1998). *Acerca de la Planta Maestra: Vehículo de Introspección*. Ponencia del Segundo Foro Internacional Sobre Espiritualidad Indígena, Tarapoto.
http://www.takiwasi.com/docs/arti_esp/acerca_planta_maestra.pdf
- Unidad de Gestión Educativa Local Angaraes. (2021). *Visión y misión*.
<https://ugelangaraes.gob.pe/mision-vision/>
- Valdivia, N., Benavides, M. y Torero, M. (2003). *Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente*.
http://www.ficad.org/lecturas/adicional_uno_unidad_ocho_soma.pdf
- Van Dijk, T. (2002). *Análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. *Athenea Digital*. 1, 18-24. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34083>
- Wiese, T. (2020). *Iskay Simipi Yachay: el papel de la educación intercultural bilingüe en la preservación y valoración de la lengua quechua en Perú*.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3336

APÉNDICES

Apéndice A: Matriz de Coherencia

Título de la Tesis: Perfil del docente intercultural bilingüe

Problema de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías de análisis	Metodología	Muestra / Participantes
¿Cómo es el perfil del docente intercultural bilingüe de una escuela del centro poblado de Huayllay Chico del distrito de Lircay en la provincia de Angaraes – Huancavelica?	Analizar el perfil del docente intercultural bilingüe de una escuela del centro poblado de Huayllay Chico del distrito de Lircay en la provincia de Angaraes – Huancavelica	Describir las características éticas y psicológicas del docente intercultural bilingüe del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica.	Perfil ético - psicológico	Enfoque: Cualitativo	Técnica de Muestreo: no probabilístico de tipo intencional. Muestra: Un docente con 33 años de experiencia en la enseñanza bilingüe.
		Caracterizar el perfil cognoscitivo del docente intercultural bilingüe del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica.	Perfil cognoscitivo	Tipo: Biográfico	Técnicas - Análisis de Discurso - Entrevista semi-estructurada
		Identificar los aspectos metodológicos y didácticos del docente intercultural bilingüe del centro poblado de Huayllay Chico de Huancavelica.	Perfil metodológico - didáctico	Nivel: Exploratorio	Análisis de datos Procesos de codificación y categorización.