

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LAS ESTRATEGIAS QUE APLICAN LOS DOCENTES QUE DESARROLLAN COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA

(Estudio de caso)

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación, en la especialidad de
Filosofía, y Ciencias Históricas Sociales.

Presenta la Bachiller:

MARIANELLA ELIZABETH SÁNCHEZ SOBRINO

Presidente : Rafael Fernández Hart SJ.
Asesora : Rosario Castro Malqui
Lectora : María Amalia Ibañez Caselli

Lima, Perú

Noviembre de 2018



Dedicatoria:

Dedico este trabajo a mi madre, a mis hermanos, así como a todos los amigos, maestros y consejeros que me impulsaron a perseverar en la carrera emprendida.

Agradecimientos:

A Dios por darme la vida, las oportunidades y la fuerza necesaria para culminar esta etapa de mi carrera profesional.

A mi familia y amigos, quienes me animaron a perseverar, brindándome su apoyo para continuar con mi desarrollo profesional.

A mi asesora, quien muy paciente y generosamente me ha acompañado en este proceso. En el cual con su sabiduría, me ha enriquecido profesionalmente y personalmente.

Finalmente, agradezco a Jesús Herrero SJ y J. Francisco Navarro SJ, quienes ya no se encuentran físicamente, pero contribuyeron con mi crecimiento personal y profesional. Por haberme enseñado a buscar ser cada día un mejor ser humano. Así también, por haberme interpelado e impulsado a perseverar en el trabajo, en el estudio, en lo profesional y personal.

Resumen

La interculturalidad es un reto a establecer vínculos horizontales con los demás, comprender al otro sin ponerle condiciones, de modo que se haga posible la empatía y la comunicación en la diversidad. Esto es posible en la medida en que se aplique una educación intercultural que sea para todos, tanto en el ámbito rural como urbano, a poblaciones originarias y no originarias, con el fin de desarrollar competencias interculturales, tales como el autoconcepto, la empatía, la implicación en la interacción, la apertura mental y la autorregulación en los estudiantes. Para ello, se requiere aplicar estrategias de enseñanza, tales como la enseñanza no directiva, enseñanza basada en los conceptos del yo, el trabajo cooperativo, juego de roles e indagación jurisprudencial.

El objetivo de esta investigación fue identificar en qué medida las estrategias de enseñanza que aplican los docentes de un colegio privado con promotoría de una congregación religiosa, ubicado en el distrito de San Miguel, una zona urbana de Lima, contribuyen a desarrollar competencias interculturales en los estudiantes. Se realizaron una entrevista grupal, el análisis documental y la observación de sesiones de clase, los cuales dieron como resultado que las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes de dicho colegio responden en cierta medida a estas estrategias interculturales y podrían contribuir en mayor medida al desarrollo de dichas competencias, siempre que la IE y sus docentes hagan un mayor énfasis en el enfoque de interculturalidad propuesto por el MINEDU.

Palabras clave: competencias interculturales, estrategias de enseñanza, interculturalidad, educación intercultural.



Abstract:

Interculturality is a challenge to establish horizontal links with others, to understand the other without putting conditions, so that empathy and communication in diversity comes true. This is possible insofar as an intercultural education is applied for everybody, both in rural and urban areas, to native and non-native populations, in order to develop intercultural competences, such as self-concept, empathy, involvement in interaction, mental openness and self-regulation in students. For this, it is necessary to apply teaching strategies, such as non-directive teaching, teaching based on the concepts of self, cooperative work, role play and jurisprudential inquiry.

The objective of this research was to identify the extent to which the teaching strategies applied by teachers of a private school run by a religious congregation, located in the district of San Miguel, an urban area of Lima, contribute to the development of intercultural competences in the students. A group interview, a documentary analysis and several classes observations were conducted, and the results obtained tell us that teaching strategies applied by the teachers of the school respond to some extent to these intercultural strategies and could contribute more to the development of these competences, provided that EI and its teachers place greater emphasis on the intercultural approach proposed by the MINEDU.

Keywords: intercultural competences, teaching strategies, interculturality, intercultural education.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: ENFOQUE DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES	14
1.1. Marco normativo, contextual y referencial.....	14
1.2. Interculturalidad y Educación intercultural.....	17
1.1.1. Definiciones conceptuales.....	17
1.1.2. Tratamiento de la interculturalidad en América Latina.....	21
1.1.3. Enfoques desde donde se plantea la educación intercultural en el Perú.....	23
1.1.4. Aplicación de la educación intercultural en contextos urbanos.....	26
1.3. Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias interculturales.....	28
1.3.1. El enfoque de educación por competencias.....	28
1.3.2. Competencias interculturales.....	29
1.3.3. Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias interculturales.....	46
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	66
2.1. Objetivos del estudio.....	66
2.1.1. Objetivo general.....	66
2.1.2. Objetivos específicos.....	66
2.2. Matriz de dimensiones, categorías e indicadores.....	67
2.3. Tipo y nivel de investigación.....	68
2.4. Muestra de los participantes.....	68
2.4.1. Datos de la I.E.	68
2.4.2. Docentes de segundo año de secundaria.....	73
2.5. Instrumentos.....	73
2.6. Análisis de la información.....	75
2.7. Limitaciones de la investigación.....	75

CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	77
3.1. Concepciones de los docentes del colegio Santa Ana acerca de la educación intercultural a través del focus group y programaciones a largo plazo.....	77
3.1.1. Percepciones de los docentes acerca de la definición de interculturalidad y educación intercultural.....	78
3.1.2. Concepciones de los docentes acerca de las competencias interculturales.....	83
3.1.3. Concepciones de los docentes sobre cómo promover la educación intercultural.....	85
3.1.4. Percepciones de los docentes sobre cómo se promueve la interculturalidad en la I.E.....	90
3.1.5. Concepciones de educación intercultural de los docentes a partir de la revisión documentaria del plan anual.....	92
3.1.6. Resultados de la revisión documentaria de las unidades de aprendizaje.....	99
3.2. Práctica de planificación de sesiones y observación de sesiones, materiales, y recursos.....	102
3.2.1. Resultado de la revisión documentaria de las sesiones de aprendizaje.....	103
3.2.2. Resultado de las observaciones de clase.....	108
3.3. Pertinencia de las estrategias que aplican los docentes para desarrollar competencias interculturales	113
Conclusiones.....	116
Recomendaciones.....	118
Líneas de investigación.....	119
Referencias bibliográficas.....	120
Anexos.....	124

Índice de tablas

Tabla 1.1: Competencia 1 del CN “Construye su identidad”	37
Tabla 1.2: Competencia 16 del CN “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.....	38
Tabla 3.1: Productos planteados en el plan anual	95
Tabla 3.2: Campos temáticos planteados en el curso de Desarrollo Personal.....	97

Lista de abreviaturas:

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

MINEDU: Ministerio de Educación

PEN: Proyecto Educativo Nacional

DCN: Diseño Curricular Nacional

CNEB: Currículo Nacional de Educación Básica

ONU: Organización de las Naciones Unidas

DIGEIBIR: Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural

DIGEIBIRA: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural.

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

HGE: Historia, Geografía y Economía

CCSS: Ciencias Sociales

DP: Desarrollo Personal

EF: Educación Física

CTA: Ciencia, Tecnología y Ambiente

EIT: Educación Intercultural para Todos

INTRODUCCIÓN

El Perú es un país diverso culturalmente, y para reconocernos como tal y aceptarnos, se requiere una educación intercultural que sea para todos, tanto para poblaciones originarias como no originarias, puesto que históricamente, nuestra sociedad mantiene muy arraigadas formas de relación derivadas de las relaciones de poder en donde se manifiestan la discriminación y el racismo.

Al respecto, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) reconoce esta diversidad (étnica, social, cultural y biológica) y señala que, al contrario de aceptarla como riqueza ha sido vista como un problema, produciéndose una “fuerte discriminación de unos peruanos hacia otros” (MINEDU, 2013, p. 17). Como consecuencia se dio una “castellanización forzosa” impuesta en todo el país a través de la educación, violándose así el derecho de los niños y niñas a ser educados en su lengua materna y los derechos colectivos de los pueblos originarios.

No obstante, cabe reconocer que se ha avanzado en cuanto a políticas de atención a pueblos indígenas, como “el haber suscrito el Convenio N° 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la declaración sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO” (MINEDU, 2013, p. 18). Es por ello que en el Perú, tal como reconoce el Ministerio de Educación, “es urgente atender a la diversidad concibiéndola como una potencialidad y un recurso infinito de posibilidades para construir un futuro mejor para todos y todas” (MINEDU, 2013, p. 19). Al respecto, Walsh (2005), enfatiza la necesidad de promover en el Perú una educación intercultural que contribuya a superar las vallas de desigualdad, injusticia y discriminación.

Una respuesta a esa necesidad son los objetivos planteados por el MINEDU (2007) en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) como metas hacia el 2021 donde se incluye un enfoque intercultural, así como los diferentes tratamientos que ha recibido la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) hasta la aprobación del Plan Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe al 2021 y la Política Sectorial de Educación Intercultural Para Todos y Educación Intercultural Bilingüe aprobados en el 2016 a través del Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, con el propósito de atender la diversidad existente en todo el país. Es en ese marco, que el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), propone una serie de aprendizajes relacionados a la interculturalidad, con el fin de educar en una cultura de paz y democrática.

Por ello, consideramos que la educación intercultural debe ser atendida de manera prioritaria y dirigida no sólo a las poblaciones originarias, sino a todos los espacios y escuelas peruanas, tal como lo plantea la política de la Educación Intercultural para Todos (EIT). Creemos que una manera de contribuir a ese objetivo es a través del desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, por lo que es importante que las estrategias de enseñanza de los docentes se orienten a ese objetivo.

Por otro lado, en el Perú existen muchos colegios religiosos o parroquiales que se podría decir que ya cuentan con un enfoque intercultural por el carisma, espiritualidad y estatutos de las congregaciones que los dirigen y que se plasman muchas veces en la misión, visión e incluso gestión del colegio, lo que llamamos currículo evangelizador. Sin embargo, no siempre tal currículo es abordado desde lo que entendemos como educación intercultural, en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes.

El colegio privado con promotoría de una congregación religiosa elegido para esta investigación, está ubicado en el distrito de San Miguel, en Lima, y reúne aproximadamente a 890 estudiantes, provenientes del distrito de San Miguel, Magdalena y Pueblo Libre. La mayoría de ellos son nacidos en Lima, y eventualmente reciben alumnos del extranjero (EE.UU, Italia, México y Colombia) y del interior del Perú (Cusco, Ayacucho, Tacna y Trujillo) a través de los intercambios estudiantiles o por migración. La mayoría de sus estudiantes pertenecen a clase socioeconómica media, sin embargo hay un grupo de estudiantes de escasos recursos económicos que son becados por las religiosas de esta comunidad. Asimismo, en los estatutos de la congregación de las religiosas promotoras de la escuela se promueve la acogida a todos sin distinción, lo que hace del colegio un lugar de acogida y de promoción de valores para todos sus estudiantes. Por otro lado, esta I.E se encuentra acreditada y busca constantemente alcanzar los estándares de calidad educativa.

Es por ello que, considerando que Lima es una ciudad pluricultural por la conformación de su población, que esta I.E. atiende a una diversidad de estudiantes y que además de encontrarse acreditada busca generar valores en los estudiantes, y que la

interculturalidad es una tarea posible de alcanzar a través de estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de competencias interculturales, creemos que esta I.E. privada con promotoría de una congregación religiosa nos brinda un espacio privilegiado para realizar esta investigación.

En este marco, nos propusimos responder a la siguiente cuestión: ¿Qué estrategias de enseñanza en educación intercultural aplican los docentes de una institución educativa privada promovida por una congregación religiosa, ubicada en el distrito de San Miguel-Lima, que contribuyen al desarrollo de competencias interculturales?

Dentro de los objetivos planteados, se buscó en primer lugar identificar en qué medida las estrategias de enseñanza que aplican los docentes de esta I.E., ubicada en el distrito de San Miguel, podrían desarrollar competencias interculturales en alumnos de contextos urbanos. Para ello, nos propusimos tres objetivos específicos: a) recoger las percepciones de los docentes acerca de la educación intercultural y la manera de promoverla, b) describir las estrategias de enseñanza que aplican los docentes y que podrían contribuir al desarrollo de las competencias interculturales en la institución, y c) analizar las estrategias que aplican los docentes y su pertinencia en el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de la institución.

Consideramos que esta investigación es un aporte al enfoque intercultural que plantea la política de la EIT, y constituye un aporte para la institución en la medida en que proporciona a través del estudio (diagnóstico) una línea de base sobre la cual comenzar a concretar la interculturalidad en las aulas y en la comunidad educativa, contribuyendo así a la construcción de la interculturalidad para todos, en todos los espacios, y no sólo para los pueblos indígenas.

La tesis se organiza en tres capítulos. El primero, “Enfoque de desarrollo de competencias interculturales”, que contiene el estado del arte y el marco teórico del estudio, en él se aborda la teoría acerca del enfoque de desarrollo de competencias interculturales en la escuela y las estrategias de enseñanza que contribuyen a su desarrollo. El segundo capítulo contiene la metodología de la investigación, en la cual se explica la metodología empleada (cualitativa, exploratoria y descriptiva) así como las variables, categorías, indicadores e instrumentos aplicados. Finalmente, en el tercer capítulo se presenta el análisis y los resultados de la de la investigación, seguidos de las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: ENFOQUE DE EDUCACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

En este capítulo se exponen el marco contextual, normativo y referencial que orientaron nuestra investigación y el marco teórico en el que se sustenta la misma. Presentamos la definición de educación intercultural, competencias interculturales y algunas estrategias de enseñanza que contribuyen al desarrollo de dichas competencias.

1.1. Marco normativo contextual, normativo y referencial

Algunas investigaciones sobre educación intercultural señalan modelos desde dónde es abordada la interculturalidad. García y Sales (1998) señalan cuatro modelos para abordar el fenómeno intercultural: el asimilacionista, que agrupa en un mismo modelo cultural dominante a todas las culturas que se desvían del estándar, a través de políticas educativas que discriminan a los grupos culturales que no comparten los mismos valores; el integracionista, que entiende la diversidad como igualdad de oportunidades y desarrolla políticas que promueven la integración, pero que no cuestionan las estructuras sociales que propician el racismo y la discriminación; el enfoque pluralista, que pretende el desarrollo pleno de todas las culturas que conviven en el mismo contexto y ataca de raíz el sistema social que genera las desigualdades; y el modelo intercultural que pretende que las diferentes culturas puedan enriquecerse mutuamente aun siendo diversas.

Ferrão (2010) hace un recorrido histórico de la educación intercultural en América Latina, destacando cuatro etapas que van desde un enfoque asimilacionista (desde el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX) hasta las experiencias alternativas presididas por líderes de las comunidades (fruto de una acción conjunta entre universidades y sectores progresistas de la iglesia católica), las luchas indígenas que concluyeron con una nueva “dimensión con relación a la idea de cultura en el espacio escolar” (2010, p. 335) y otras iniciativas como las experiencias de los años 60 impulsadas

por Paulo Freire (las cuales lograron articular procesos educativos y socioculturales) además de los movimientos negros que contribuyeron con sus manifestaciones a que se desarrolle la educación con un enfoque intercultural.

En el contexto nacional, Valdiviezo & Valdiviezo (2008) señalan que algunos de los desafíos existentes en la implementación de la interculturalidad en el Perú, involucran tanto el discurso educativo y en cómo éste opera en el discurso socio-político. Sugieren abordar en el discurso intercultural de la política educativa peruana el significado de cultura, el análisis de ambigüedades sobre la realidad del mestizaje y su función social en el Perú (análisis del tema y conocimiento de la sociedad peruana sobre sí misma), la reescritura de la historia peruana para incluir las voces de los diferentes grupos culturales que la componen, y el desarrollo de ciudadanías democráticas apropiadas para el desarrollo del multiculturalismo peruano.

Por su parte, Escarbajal (2014) señala como uno de los mayores desafíos para alcanzar una educación intercultural el llegar a una respuesta ética basada en la construcción de normas, estilos de comportamiento y valores elegidos democráticamente en los que se involucre y respete a todos los estudiantes sin excepción, es decir: "buscar el acuerdo ético de la diversidad; una premisa básica e ineludible antes de emprender acciones educativas desde cualquier metodología didáctica" (p. 33).

Asimismo, para Tubino (sf) la interculturalidad "una propuesta ética", que es "necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente" (p. 3).

En cuanto a las políticas educativas peruanas, tanto la constitución de 1993 como la Ley General de Educación tienen incorporado este principio de interculturalidad. Asimismo, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) vela por que se desarrolle y ejerza el derecho a una educación intercultural bilingüe de calidad. Actualmente, este principio de interculturalidad no sólo se ha planteado en el Proyecto Educativo Nacional (PEN), a través de un enfoque de derechos, sino que también se ha implementado en la actual Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural para Todos y Educación Intercultural Bilingüe, aprobada en el Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU y en el Currículo Nacional (CN) donde a partir de un planteamiento de educación por competencias, se propone abordar el aprendizaje desde diferentes enfoques transversales, entre ellos el enfoque intercultural.

En ese sentido, nuestra investigación centra su atención en las competencias que plantea el MINEDU en el Currículo Nacional (sobre todo en las competencias “construye su identidad” y “convive y participa democráticamente”) en relación al planteamiento que hacen otros autores sobre competencias interculturales.

Respecto del concepto de competencias interculturales, Bravo, Sánchez, Rodríguez, Benlloch, Salmerón, y Hernaiz (2013) señalan que existen enfoques para abordarlas como por ejemplo el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural planteado por Bennet, donde en seis etapas explica las reacciones de las personas frente a las diferencias culturales. Las tres primeras etapas son llamadas etnocéntricas y las otras tres son llamadas etnorelativas. Dentro se encuentra el modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen y Starosta (1996, 2000) en el que se plantea que para construir una ciudadanía global hace falta promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia, e integración de las diferentes culturas. El proceso se desarrolla en tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

Chen y Starosta (2000), citados por Bravo et. Al (2013), señalan seis competencias: ser abierto de mente, empatía, autorregulación, implicación en la interacción, autoconcepto, y actitud de no juzgar. Del mismo modo, autores como Van der Zee y Van Oudehoven (2000) plantean como competencias interculturales la empatía cultural, la flexibilidad, la apertura, la estabilidad emocional y la iniciativa social. En este trabajo abordamos el concepto de competencias interculturales desde la propuesta de Chen y Starosta, ya que aborda tres dimensiones asociadas a los procesos educativos.

En cuanto a las estrategias de enseñanza interculturales, Fishbein y Ajzen (citados en García y Sales, 1998) proponen tres grandes bloques de estrategias: participación activa (aproximación didáctica, role playing y discusión en grupo), cooperación en el aula (puzle de Aronson y juego de De Vries) y la comunicación persuasiva (foropalabra y discoforum). Iglesias (2014) plantea la educación en el tiempo libre como estrategia para el desarrollo de la interculturalidad, y señala que conviene trabajar contenidos que aborden los propios prejuicios y estereotipos y "la interacción positiva desde una perspectiva dialógica" (p. 176). Propone la reflexión, estrategias inductivas en tanto conecten la práctica y la teoría, generar espacios de trabajo conjunto con las familias; y desde el ámbito escolar la promoción del cambio social a partir de un trabajo desde la ciudadanía.

Asimismo, Joyce et. al (2002) en su planteamiento de modelos de enseñanza propone estrategias que nos parecen pertinentes para el desarrollo de competencias interculturales ya que por sus características van en la misma línea de las que proponen los autores mencionados anteriormente. Los modelos que abordaremos especialmente son los personales y los sociales. A continuación presentamos el marco teórico que sostiene esta investigación sobre los conceptos de interculturalidad, competencias interculturales y estrategias de enseñanza.

1.2. Interculturalidad y educación intercultural

1.1.1. Definiciones conceptuales

Para profundizar en el tema de la educación intercultural, haremos una distinción de los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, pues todos ellos abordan la diversidad cultural, pero desde diferentes perspectivas.

a. Multiculturalidad

Walsh (2005) señala que “[...] la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 5).

En esa línea, menciona Walsh que el multiculturalismo se aborda desde dos contextos políticos diferentes, uno en el que se dirige a las demandas de grupos subordinados dentro de la sociedad nacional a través de programas, tratos y derechos especiales como respuesta a la exclusión, y busca algo propio en pos de la justicia y la igualdad. En el segundo contexto, se basa en el Estado liberal donde todos, supuestamente, comparten los mismos derechos, pero que en la práctica no se aborda directamente el tema de las desigualdades sociales, y por el contrario, las solapa bajo el lema de la tolerancia sin evidenciar las relaciones de inequidad existentes.

En efecto, algunos estados reconocen la existencia de tal diversidad y requieren asumirla en un marco de políticas que promuevan la convivencia armoniosa. En esa perspectiva, la multiculturalidad tiene en cuenta la posición de los grupos que conforman

tal diversidad, que exigen el respeto de sus derechos y desde el tratamiento político y la normatividad que hace posible la convivencia en igualdad de derechos.

Por otro lado, Luna (2006), cuando habla del multiculturalismo, menciona que éste parte de la afirmación de la diversidad cultural y de cómo las culturas están en esa diversidad. Estas dos maneras de entenderlo privilegian diferentes ámbitos que hacen posible la toma de conciencia del cómo afecta esta diversidad a nivel microsocia y macrosocia. Por ello, señala que:

El multiculturalismo no es ningún fenómeno nuevo. Lo que es nuevo es que todos los grupos etno-culturales reclaman cada vez más el derecho a autoafirmarse frente a otros en igualdad de condiciones y que los pueblos indígenas no son la excepción. (p. 14)

Como puede notarse, en la perspectiva de Luna el multiculturalismo parte de la afirmación de la diversidad, pero además de una postura que apuesta por la igualdad social y política. En este sentido, el multiculturalismo apunta hacia la comprensión y reivindicación de derechos en términos de igualdad, pero no necesariamente implica una relación de equidad y un intercambio entre culturas. Está orientado más bien a un relativismo, que a la larga puede seguir perpetuando las relaciones de poder en términos culturales.

b. Pluriculturalidad

Walsh (2005) menciona que en contextos como el de América Latina, el término más empleado para tratar la diversidad cultural ha sido el de *pluriculturalidad*, ya que la particularidad de esta región es la convivencia durante siglos de pueblos indígenas y pueblos negros con blanco-mestizos, donde el mestizaje así como la resistencia cultural, y recientemente la revitalización de las diferencias, ha sido parte de la realidad.

En ese sentido, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual en la que la convivencia de diversas culturas en un espacio territorial constituye una realidad nacional. Este término señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas, a diferencia del multiculturalismo o multiculturalidad, pero sin una profunda interrelación equitativa. Si bien es cierto que la pluriculturalidad es una realidad en América Latina, Walsh (2005) señala que aún no se ha logrado la construcción de relaciones interculturales, pues es un proceso que aún está por realizarse.

c. Interculturalidad

El término más apropiado para referirse al tratamiento de las diferencias desde la construcción de una sociedad democrática que supere las situaciones de inequidad y discriminación es el de interculturalidad.

Walsh (2005) recalca que en América Latina, particularmente en la región andina, se da una nueva atención a la diversidad, la cual parte de reconocimientos jurídicos, de una necesidad creciente de promover relaciones positivas entre los diferentes grupos culturales, y de confrontar la discriminación existente, el racismo y la exclusión, así como de formar ciudadanos conscientes de esas diferencias, y que sean capaces de trabajar en conjunto para la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

En el contexto peruano, es notable el cambio que hay en el tratamiento de la diversidad y los intentos que, desde la educación, se hacen para construir democracia. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer, puesto que hay formas de interacción profundamente arraigadas desde tiempos coloniales en los patrones de comportamiento de las personas que evidencian el alto grado de discriminación, segregación social y racismo del que aún formamos parte.

Luna (2006) presenta dos conceptos o maneras de entender la interculturalidad desde el contexto latinoamericano. Distingue entre la interculturalidad descriptiva, en la cual se describe lo que ocurre cuando se encuentran entre las culturas, y se analiza los diversos procesos que se dan cuando las culturas entran en contacto; y la interculturalidad como principio normativo, una propuesta ético-política que busca perfeccionar y afinar el concepto de ciudadanía, cuyo propósito es añadir a los derechos ya adquiridos el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas y de las diversas culturas que conviven en las fronteras y dentro de los Estado-Nación.

Por ello, Luna (2006) habla de la interculturalidad como un “encuentro humano”, en el que lo primordial es la actitud de los interlocutores que no se quedan en una comunicación racional sino que se dejan “afectar”. El diálogo intercultural posibilita así la comunicación intercultural, en la que se puede negociar consigo mismo y con los otros, los significados culturales y comunicarse de manera eficaz. Así, se trata sobre todo de una construcción conjunta de sentidos en la que se ausenta la incertidumbre, la inseguridad de comprender y ser comprendido, para evitar los malentendidos.

Se puede notar que estos autores consideran que la interculturalidad parte de metas sobre todo jurídicas y políticas para luego aterrizar en el campo educativo y

formativo de la sociedad, y que abarca no sólo un grupo de culturas, generalmente asociados a las sociedades andinas, sino que se extiende a un modo de ser e interactuar unos con otros en términos de igualdad, respeto y valoración mutua.

Walsh (2008), citado por Walsh (2005) aborda la interculturalidad como un proceso en permanente construcción:

[...] como concepto y práctica, la interculturalidad significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005, p. 4).

La interculturalidad es un reto a establecer vínculos horizontales con los demás. El comprender al otro sin ponerle condiciones hace posible la empatía y la comunicación, hace posible el camino para superar los obstáculos que originan el temor a la apertura y a la inseguridad. De este modo, estos autores señalan la importancia de reconocer que incorporamos aspectos culturales de diferentes fuentes para constituir nuestra propia identidad.

d. Educación intercultural

Cuando hablamos de educación intercultural, hablamos de propuestas pedagógicas que orientan sus estrategias al desafío de lograr en los estudiantes el desarrollo de competencias interculturales, que los haga capaces de interactuar en la diversidad que hay en la sociedad respetando las diferencias, con disposición al intercambio y construcción de vínculos igualitarios. La ONG Entreculturas (2009), citado por Berzosa, Gomero, Martínez, Medina, López Orobio & Serrano (2013) la define de la siguiente forma:

La educación intercultural es una propuesta educativa que busca trabajar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan a todos y cada uno de los miembros que forman la

comunidad educativa y a todos los miembros de la sociedad en general, relacionarse, comunicarse y convivir (competencia intercultural), de manera que se establezcan relaciones de igualdad de oportunidades, ejercicio de los derechos, cumplimiento de deberes y responsabilidades, y plena participación en el conjunto social evitando situaciones de exclusión y segregación. La educación intercultural influye a todos los procesos educativos y a todas las personas implicadas en los mismos, y no sólo en aquellos contextos puntuales de mayor presencia multicultural. La educación intercultural es un enfoque educativo global que potencia la diversidad como un valor y una apuesta por la pluralidad como elementos dinámicos y creativos de la sociedad (Berzosa et al., 2013, p. 8).

Como podemos ver, la educación intercultural se propone erradicar toda forma de discriminación desde el aprendizaje para la convivencia proponiéndose que los estudiantes desarrollen competencias interculturales, las cuales son necesarias en todos los contextos, tanto rurales como urbanos.

1.1.2. Tratamiento de la interculturalidad en América Latina

En América Latina, existe una gran diversidad cultural, que engloba tanto las costumbres, la cosmovisión de los pueblos, como las lenguas originarias, que en la actualidad corren el riesgo de extinguirse. Nucinkis (2007) señala que en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú tienen en sus territorios un gran porcentaje de población indígena que hablan en sus lenguas originarias, las cuales están en riesgo de desaparecer. Asimismo, señala que la discriminación y la exclusión se asocian a las diferencias socioculturales existentes desde la época colonial, y que en el imaginario de la población han perdurado hasta la actualidad. En este contexto, se ha priorizado la educación intercultural a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual Nucinkis considera como “una propuesta de transformación social, que a través del ámbito educativo busca contribuir a la equidad social y la igualdad en el marco de los derechos humanos” (2007, p. 57).

Nucinkis menciona que, en sus orígenes ha formado parte de las “reivindicaciones de orden social, político, económico y territorial de los pueblos indígenas” (p. 57), por lo que tiene un fin de reestructuración de las desigualdades sociales y económicas. Por esa razón, sus promotores y defensores han sido las organizaciones indígenas. Asimismo, indica que muchos de los cambios y avances efectivos logrados en América Latina se han dado desde los “movimientos indígenas (Brasil, México y

Amazonía peruana), interculturales y bilingües (Bolivia, Ecuador, Perú) o de Etnoeducación (Colombia), dirigidas a atender específicamente a esas poblaciones” (2007, p. 57).

No obstante, afirma que ésta es una de las debilidades de este cambio que pretende la EIB, pues se ha logrado cambios a nivel normativo y teórico, pero se ha parcializado orientándose a un sector, que por lo general son los grupos sociales minoritarios que sufren la discriminación, y no hacia los grupos sociales mayoritarios y hegemónicos, por lo que “al no llegar la EIB a las poblaciones que discriminan a los indígenas, gran parte de sus objetivos no se están logrando” (Nucinkis, 2007, p. 58).

De otro lado, López (2005) señala que la estadística sobre pueblos indígenas es imprecisa y poco fiable para los países latinoamericanos y los criterios usados para ello varían de un lugar a otro provocando cuestionamientos no resueltos. Sin embargo, cada país cuenta con alguna fuente de información sobre la cual basa sus proyectos y políticas de desarrollo (López, como se cita en Nucinkis, 2007, p. 59).

Por ejemplo, señala Nucinkis, que Bolivia es el país con mayor población indígena en contraste con Argentina, Chile, Colombia y Brasil, que tienen poblaciones mucho menores. Sin embargo, estas especulaciones estadísticas varían según la realidad y cantidad poblacional en general de cada país, por ejemplo “cuando se dice que sólo el 9% de la población mexicana es indígena, se habla de una cantidad de individuos equivalente al *total* de la población boliviana (9 millones de personas)” (2007, p. 59). Del mismo modo, López (2005) menciona que la existencia de varias estimaciones indica la importancia del tema y su dificultad al recoger estos datos, e indica que “la discusión sobre quién es indígena, quién no lo es y qué lo determina está estrechamente vinculada a la histórica discriminación de estas poblaciones y al desprestigio que sus culturas y lenguas han sufrido como producto de la colonización” (López, como se cita en Nucinkis, 2007, p. 59).

De este modo, vemos que en América Latina la diversidad lingüística existente constituye una problemática cuando se trata de establecer políticas públicas y educativas para hacer valer el derecho de los pueblos a desarrollarse en un marco de respeto de sus lenguas y tradiciones. No obstante, aunque se han logrado importantes avances, aún queda un vasto camino por recorrer. Por ello, consideramos que la educación intercultural debe abarcar no sólo políticas educativas dirigidas a los pueblos con lenguas originarias, sino para todos, incluyendo a aquellos que pertenecen a la cultura hegemónica.

1.1.3. Enfoques desde donde se plantea la educación intercultural en el Perú

Arenas (2011) menciona que el proceso de aculturación que hemos vivido en el Perú ha implicado una variedad de modalidades, entre ellas: la amalgama o asimilación, incorporación, extinción y adaptación. Dentro de ellas, identifica cuatro estrategias o enfoques sobre la diversidad cultural: segregación, asimilación, fusión cultural, pluralismo cultural o interculturalismo.

Tal como se mencionó en apartados anteriores, la diversidad peruana ha sido vista como un problema más que una posibilidad o una riqueza. De ahí que, los intentos para afrontar la diversidad, han tenido una tendencia más homogeneizadora y castellanizante que integradora. Un ejemplo es que la afirmación de la lengua de muchos pueblos originarios ha sido postergada por el aprendizaje del castellano. Es así que, en el caso de la educación intercultural bilingüe se ha enfatizado su aplicación en las comunidades rurales y no en las poblaciones urbanas, es decir para toda la población en general.

Cabe señalar que el Estado peruano aún aplica dentro de sus políticas una hegemonía cultural occidental hispana. Por ello, la pretendida democracia intercultural se ve distorsionada, pues en la práctica se ha reducido la interculturalidad a las escuelas públicas rurales que sirven a los pueblos hablantes de lenguas indígenas originarias. Los programas educativos interculturales terminan siendo así más asimilacionistas que pluralistas.

A su vez, Valdiviezo (2011) señala un aspecto muy importante: que la interculturalidad es clave para resolver las tensiones y conflictos socio-culturales que atraviesan la sociedad peruana y señala que tanto la constitución de 1993 como la Ley General de Educación han incorporado este principio; sin embargo, la aplicación en el espacio público es aún insatisfactoria.

Asimismo, este autor también advierte la necesidad de construir la interculturalidad a partir de la diversidad sociocultural peruana, y propone un modo de pensar esta interculturalidad desde una de las realidades culturales más negadas en los discursos oficiales, la que tiene sus raíces en la africanidad, en Asia, Medio Oriente y otras zonas de Europa además de las culturas aborígenes del Perú. Citando a Senghor, fundador del movimiento intelectual de la Negritud en París, quien es uno de los pensadores africanos más representativos, menciona que:

[...] en la búsqueda de una concepción que superase el etnocentrismo que conducía hacia una hegemonía cultural, [...] halló el principio ético-político de la igualdad complementaria entre las culturas y a partir de ese principio propuso la construcción de la Civilización de lo Universal. Esta civilización debería consolidarse sobre la base del estudio comparativo y del diálogo entre las culturas de todos los continentes. Se trataba de un proceso en el que los pueblos debían estar orientados a descubrir sus diferencias complementarias y a co-existir en paz. A partir de estas complementariedades, se podría construir una matriz multicultural global que articule a las diferentes culturas (Segnhor, como se cita en Valdiviezo, 2011, p. 143).

También señala que la complementariedad entre las culturas debería ser asumida, pues en el estudio comparativo de los pueblos se mostraba que en muchos casos las diferencias entre prácticas y creencias entre culturas no eran mutuamente excluyentes. Asimismo, el autor parte de que las fuentes del conocimiento son las mismas para todos los seres humanos: sensibilidad, voluntad, intuición y discurso (Valdiviezo: 2011).

En este sentido, vemos que diversos autores coinciden en que la interculturalidad es un intercambio y un diálogo entre culturas que mutuamente aportan a la construcción de identidades en la sociedad peruana, y de esta manera, sostenidas en el respeto y valoración de las diferencias construyen una sociedad democrática, justa y equitativa, superando las brechas de desigualdades sociales existentes. Por ello, la educación intercultural se coloca en el centro del debate para el planteamiento de propuestas educativas en diferentes países, y sobre todo en el Perú.

Valdiviezo & Valdiezo (2008) señalan que es un asunto que involucra tanto el discurso educativo desde el cual se parte, así como el modo en que éste opera en el discurso socio-político. De esa manera, sugieren que, para trabajar el discurso intercultural en la política educativa peruana, es necesario tomar en consideración ciertos temas como: significado de cultura, análisis de ambigüedades sobre la realidad del mestizaje y su función social en el Perú, análisis del tema y conocimiento de la sociedad peruana sobre sí misma, reescritura de la historia peruana para incluir las voces de los diferentes grupos culturales que la componen y el desarrollo de ciudadanías democráticas apropiadas para el desarrollo del multiculturalismo peruano.

En relación a las políticas educativas respecto al tratamiento de la interculturalidad, tenemos la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) planteada por el Ministerio de Educación parte desde un enfoque de derechos. La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Intercultural (DIGEIBIR) (2013) reconoce que la educación en el Perú debe ser intercultural, puesto que “seguimos siendo un país

fragmentado que requiere de una educación que reconozca la diversidad, que prepare a las nuevas generaciones para un auténtico acercamiento a nuestras raíces andinas, amazónicas y costeñas, que nos reconcilie en aquellos aspectos que hasta hoy nos distancian, como son las expresiones del racismo y la discriminación [...]” (p. 33). La DIGEIBIR también reconoce que las culturas que existen en nuestro territorio “[...] no deben coexistir sin tener conocimiento unas de otras, [...] menos aún en las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran” (33).

Asimismo, la interculturalidad está reconocida como un principio rector dentro de la Ley General de Educación y la Constitución Política del Perú. Además, en el actual proceso de descentralización se ha puesto un especial énfasis en la interculturalidad, el bilingüismo y las relaciones entre los pueblos sobre la base del respeto a las diferencias.

Igualmente, la DIGEIBIR considera que la educación intercultural debe ser crítica, transformadora y para todos ya que se debe ayudar a visibilizar las asimetrías en las relaciones de poder y conflictos existentes sin despertar rencores ni dejar de evidenciar las raíces históricas que siguen siendo motivo de conflicto. De esta manera la educación intercultural estaría orientada hacia la justicia, reconciliación, equidad, para la formación de identidad y el buen vivir reconociendo el cumplimiento de derechos y deberes. Al respecto sostiene que:

La educación intercultural es crítica cuando aborda temas más amplios como el contenido de las políticas públicas, el orden social, las consecuencias del liberalismo extremo o de un crecimiento sin conciencia ambiental ni respeto al mundo natural y las condiciones naturales para el Buen Vivir (agua, aire, ambiente, tierra). Es crítica porque debemos reflexionar críticamente sobre nuestra práctica educativa, sobre cómo se está desarrollando y si ésta corresponde o no a las necesidades, demandas y problemáticas de nuestros estudiantes y de los pueblos en los que se socializan y relacionan para su desarrollo integral (MINEDU, 2013, p. 32).

Debe ser transformadora, pues el Ministerio de Educación debe promover los cambios en el currículo, organización escolar, relación con la comunidad, rol del docente, etc. Es decir, la transformación debe estar dirigida a la educación, para que ésta sea de calidad, desarrolle capacidades en los estudiantes para la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva; a la sociedad para que sea posible el ejercicio de la ciudadanía y la participación de las personas como sujetos de derechos y deberes; a lo cultural para que permita el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural como una fuente de riqueza que construye condiciones para el Buen Vivir; a lo pedagógico,

pues se requiere que los aprendizajes sean pertinentes y de calidad, que se basen en la herencia cultural de los estudiantes y que se articulen con los valores de una cultura nacional democrática. Finalmente, debe ser una educación para todos y no solo dirigida a los pueblos indígenas como ha sucedido durante décadas.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) ratifica lo que la ley consagra y propone: “una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, cerrando las brechas de inequidad educativa”, lo cual implica “Transformar las instituciones de educación básica en organizaciones efectivas e innovadoras capaces de ofrecer una educación pertinente y de calidad, realizar el potencial de las personas y aportar al desarrollo social” (p. 33).

Por ello, en este documento se señala que para implementar políticas educativas interculturales es necesario formar a las mayorías para el encuentro intercultural y así erradicar la discriminación y fomentar el diálogo, lo cual implica que la educación intercultural se desarrolle en todos los ámbitos, niveles, grados, escuelas, etc. tanto en el campo como en las ciudades. En consonancia con esta idea, la DIGEIBIR afirma: “La interculturalidad crítica transformadora “para todos” que ofrece el Estado a nivel nacional busca ser heterogénea en su forma de aplicación, porque son variados los contextos y sus protagonistas, pero única en sus metas” (p. 33).

1.1.4. Aplicación de la educación intercultural en contextos urbanos

Desde este punto de vista, creemos que la educación intercultural debe ser abordada desde todos los contextos, es decir también en los espacios urbanos, ya que la ciudad al ser un punto importante de migración, concentra en sí una gran diversidad sociocultural, convirtiéndose así en una oportunidad para construir relaciones interculturales.

Vásquez (2010), ve en las ciudades un escenario importante para la construcción de identidad y para la educación intercultural. Asimismo, concibe a la ciudad como un escenario asimétrico de prácticas interculturales. Partiendo del hecho de que somos seres contextuales, que nos adaptamos a un determinado medio, nos apropiamos de los espacios, los hacemos nuestros y los transformamos, vemos en la formación de las ciudades un diseño que responde a las distintas formas de ver el mundo y de relacionarse en él. Esto se ejemplifica en el caso del Perú en el que las ciudades son producto de grandes procesos migratorios.

La ciudad, menciona Vásquez (2010) es un conglomerado sociocultural y por ello una experiencia concreta de diversidad. Señala que esta dinámica sociocultural de la ciudad combina aspectos como el acceso a mejores servicios, mayor exigencia académica, acceso a medios de comunicación, acceso a participar de la dinámica productiva como proveedor agrónomo, mercader o proveedor de servicios, lo cual da un nuevo sentido al trabajo y al descanso. Pero ello también requiere una re-conceptualización de aspectos como la estructura de la familia, sobrestima de lo privado por encima de lo público, mayor individualismo y descenso del valor de la colectividad, y una relación deteriorada con el medio ambiente. Ante ello surge la pregunta sobre ¿qué tipo de identidad genera la ciudad? Vásquez destaca el hecho de que la ciudad no anula las identidades, pese a tener una tendencia homogenizadora. Asimismo, menciona que la ciudad puede desarrollar diversas identidades con una política cultural definida.

Vásquez (2010), menciona además que uno de los objetivos de la educación intercultural, es de la lucha contra la exclusión y la adaptación de la educación a la diversidad de los alumnos, garantizando la igualdad de oportunidades en la adquisición de habilidades para integrarse activamente en un mundo cada día más complejo. Asimismo, también destaca el hecho de que una educación intercultural apunta hacia el respeto por la identidad, y el respeto a los derechos humanos.

Sin embargo, hace hincapié en que muchos maestros pueden conocer este discurso en teoría, mientras que en la práctica aún se dan procedimientos educativos tradicionales que evidencian el currículo oculto de los docentes y que significan una limitación para el desarrollo de una educación intercultural. Asimismo, señala que, para afrontar los altos niveles de incertidumbre que los actuales cambios sociales suponen, es preciso modificar el proceso de construcción del conocimiento y los papeles en cuyo contexto se produce, dando al alumno el protagonismo de su propio aprendizaje y enseñándole a reconocer y resolver conflictos en forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación.

Es en esa línea que, Vásquez (2010) considera importante la integración de contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que sean coherentes con sus objetivos, puesto que éstos, por lo general, suelen ser incompatibles con los materiales elaborados, muchas veces desde una perspectiva mono-cultural, lo que por lo general estimula representaciones negativas de otras culturas. Por ello, precisa que, es necesario desarrollar materiales que permitan comprender y respetar las costumbres de otras culturas

reconociendo su valor, desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales se incluye el derecho a la diversidad cultural.

Este autor considera que tomando en cuenta las características de una sociedad tan diversa como la nuestra, resulta importante incluir contenidos que valoren la diversidad cultural existente en el interior del país y que se concentran en ciudades como Lima. Sin embargo, Vásquez (2010) también advierte que esto no es suficiente puesto que hace falta también adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad de estudiantes, para superar la discriminación.

Igualmente, menciona que, contribuye el explicar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar. Por lo que, es necesario superar los modelos etno-céntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conduce al rechazo y la infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas; y superar la tendencia a buscar certezas absolutas, algo necesario para lograr la tolerancia que exige aprender a relativizar el significado que le damos a la realidad.

1.3. Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias interculturales

1.2.1. El enfoque de educación por competencias

Para poder comprender el término de competencias interculturales, es necesario antes la comprensión del enfoque de formación por competencias. Roegiers (2000) define la competencia como un conjunto integrado de capacidades que hacen posible asimilar una situación y responder a ella de manera pertinente. Es decir, una posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos para resolver diversas situaciones problemáticas.

Una competencia, según Roegiers (2000), moviliza diferentes capacidades y contenidos, que se evidencian en situaciones reales. Por ello, menciona que es importante que, en lugar de enseñar un gran número de saberes separados, se movilice a los estudiantes en situaciones significativas, que además implique el uso de recursos como saberes adquiridos en la propia experiencia.

Por su parte, Gimeno (2008) se refiere a las competencias como “una cualidad que no sólo se tiene o adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para

responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las posee” (p. 37).

En este sentido, apostar por una educación por competencias significa apostar para que los estudiantes reciban una formación integral y adquieran habilidades que sean útiles para la vida, para su desempeño profesional y para su modo de interactuar en la sociedad.

Ello, significa apostar por un aprendizaje que prepare al estudiante no solo en el campo cognitivo, sino también en lo reflexivo, emocional y comportamental, que lo preparen no solamente en efectividad, sino a vivir en sociedad e interactuar con otros.

En este sentido, educar en competencias significa poner énfasis en el desarrollo de capacidades que implican más que la adquisición de conocimiento, que se promuevan en el estudiante el desarrollo de actitudes resolutivas ante las situaciones cotidianas de la vida. Es decir, significa dotar al estudiante de las habilidades necesarias para desenvolverse ante cualquier situación que se le pueda presentar, haciendo un uso eficaz de sus capacidades, y que además lo haga un ser capaz de interactuar positivamente en una sociedad cada vez más plural y diversa.

En esa línea, nos parece pertinente hablar de la importancia de desarrollar competencias interculturales, pues dado un contexto multicultural como es el nuestro, resulta necesario un aprendizaje que involucre también aspectos relacionados a la adquisición de habilidades sociales, la aceptación y valoración de la diversidad cultural, así como la armónica interacción de unos con otros. Es así que, un enfoque intercultural sería de gran aporte para el desarrollo de una educación por competencias, enfoque que también forma parte de los objetivos que el MINEDU nos plantea en la educación peruana.

1.2.2. Competencias interculturales

En esta sección se señalará las perspectivas desde las cuales comprendemos el término de competencias interculturales.

a. Definición de competencias interculturales

Según la Real Academia Española (RAE), competencia intercultural significa poseer pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo en un asunto determinado “entre”, “en

medio”, “entre varios” conjuntos de modo de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social específicos.

Por su parte, Gómez (2009) define la competencia intercultural como la capacidad de lograr una comunicación exitosa con personas de diferentes culturas, sean estas internacionales e intranacionales. Lo cual significa haber adquirido las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarios para comunicarse con la cultura con la cual se va a establecer contacto, así como para comunicar nuestra propia cultura en forma clara y comprensible a los demás. Además, dichas habilidades son consideradas como requisito básico para desenvolverse en este mundo globalizado, lo cual es posible desarrollar con el aprendizaje.

Por otro lado, Leiva (2011), desde una perspectiva educativa, define las competencias interculturales como un conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural). De igual modo, Aguado (2003) define la competencia intercultural como “habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (p. 141). Las dimensiones que abarcan son los conocimientos, habilidades y las actitudes, según la definición general de competencias.

Como puede notarse, el término “competencia intercultural” hace referencia al conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que desarrolla una persona para desenvolverse positivamente en contextos plurales y diversos. Es decir, valorar las diferencias, tener apertura al aprendizaje e intercambio constante sin perder la propia identidad y valoración por su cultura.

b. Enfoques para el estudio de competencias interculturales

A continuación, se describirán algunos enfoques desde los que se aborda la interculturalidad y el desarrollo de competencias interculturales.

- **Enfoque según Milton Bennet**

Bravo, Sánchez, Rodríguez, Benlloch, Salmerón, y Hernaiz (2013) señalan que uno de los enfoques desde los que parten los estudios interculturales es el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural planteado por Milton Bennet, donde en seis

etapas explica las reacciones de las personas frente a las diferencias culturales, considerándose a las tres primeras etapas como etnocéntricas y las otras tres como etnorrelativas.

Bennet (1986), citado en Pozo y Aguaded (2012) ve la competencia intercultural como proceso y describe en cada una de las fases, cómo los individuos cambian sus relaciones y su percepción con la influencia de las culturas. Defiende el acercamiento a la cultura y la habilidad de cambiar las perspectivas interculturales para desarrollar una mente intercultural.

La primera fase de este proceso, definida como etnocéntrica se divide en tres etapas: la negación, donde hay rechazo hacia el otro; la defensa, donde la persona se defiende frente a la diferencia y percibe los estereotipos como verdad polarizando la discusión sobre las diferencias y la otra cultura puede significar una amenaza y la minimización, donde se minimizan las diferencias culturales y existe la posibilidad de que la persona quiera cambiar de actitud.

La fase etnorrelativa también se divide en tres etapas: la aceptación, en la que no se está de acuerdo con las diferencias culturales, se respetan las diferencias conductuales y de valores característicos a esa cultura como el lenguaje, la conducta no verbal y los estilos de comunicación; la adaptación, donde se amplía la visión propia y se consigue la empatía intercultural y se requiere conocimiento de la cultura y sus diferencias con otras culturas; y la integración, en la que se amplían su capacidad de percibir los hechos en un contexto cultural para incluir su propio concepto de identidad realizando un proceso de cambio de perspectiva y un cambio de identidad. Con este enfoque, Bennett plantea que la interculturalidad es un objetivo a alcanzar progresivamente.

Siguiendo esta línea, Surian (2012), resalta que las competencias interculturales propuestas por Bennet son tratadas como *Mindset*, es decir desde las maneras de mirar el mundo (las actitudes), y como *Skillset*, esto es sobre las prácticas y las competencias que se necesitan para la acción, y señala que son las Ciencias Sociales las que ven las competencias interculturales como un espacio de interpretación donde, a nivel individual y colectivo, se expresan experiencia, cognición y voluntad.

Sobre este modelo se han desarrollado otros estudios, los cuales han planteado diferentes competencias, necesarias de acuerdo a las etapas etnocéntricas y etnorrelativas, señaladas por Bennet, y que además se pueden adquirir a través de una acción formativa hacia la persona.

- **Enfoque según Deardorff**

Deardorff (2006), citado en Pozo y Aguaded (2012) sostiene que la competencia intercultural forma parte de un continuo proceso de reflexión, y que a su vez está relacionado con la situación, con una determinada relación intercultural y con el intercambio comunicativo entre personas de varias culturas.

Para él, la competencia intercultural se define a partir de la adquisición de determinadas actitudes como el respeto, la curiosidad, la tolerancia; y capacidades de acción y de reflexión crítica como analizar, interpretar, evaluar y observar. Además, señala que el desarrollo de la competencia intercultural se logra en base a un acto intencionado, por lo que considera necesario que se desarrollen programas dentro de la educación formal que se orienten al desarrollo de estas competencias.

Del mismo modo, Löschmann (2001), citado en Pozo y Aguaded (2012) sostiene que para lograr la competencia intercultural se requiere de un proceso de reflexión, y señala además que un elemento clave es el adecuado tratamiento de los estereotipos y los prejuicios.

Deardorff (2006), citado en Sanhuenza, Paunkner, San Martín y Friz (2012), propone que la relación intercultural se inicie con la formación de actitudes para luego pasar a la adquisición de habilidades y conocimientos orientados al logro de objetivos tanto internos como externos; y además plantea cuatro capacidades conductuales generales:

- Capacidad para manejar la tensión psicológica.
- Capacidad para comunicarse con eficacia.
- Capacidad para aprovechar las bondades de culturas diferentes y el conocimiento que proviene de ellas.
- Capacidad para manejar el cambio en un entorno en el que se reafirma, aún más, el hecho de que las fronteras nacionales desaparecen y las culturas se encuentran unas con otras.

A su vez, Gudykunst (1991), citado en Sanhuenza, et al. (2012), propone que las siguientes habilidades conforman estas capacidades y que éstas pueden ser adquiridas a través de la educación y la experiencia:

- Estar atento, consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con el otro.

- Ser flexible, capaz de crear nuevas categorías de relaciones y ser abierto a la nueva información.
- Desarrollar la tolerancia.
- Flexibilidad conductual, capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos.
- Empatía, capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente.

En este sentido, se puede decir que las competencias interculturales se logran a partir de la adquisición de actitudes relacionadas a diferentes aspectos de la persona, relacionado con lo cognitivo, afectivo y comportamental.

- **Enfoque según Chen y Starosta**

Chen & Starosta (1996, 2000) como se cita en Bravo, Sánchez et al. (2013) desarrollan el modelo de competencia comunicativa intercultural y plantean que para la construcción de una ciudadanía se requiere promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia, e integración de las diferentes culturas. El proceso se desarrolla en tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

De ese modo, siguiendo este modelo, se describen seis competencias que pueden llegar a contrarrestar el impacto de las diferencias culturales: ser abierto de mente, la empatía, autorregulación, implicación en la interacción, auto concepto y actitud de no juzgar

En la misma línea, y a partir de los aportes de Chen y Starosta, Iglesias (2014) aborda la formación en competencias interculturales desde estos tres aspectos que considera fundamentales: la competencia orientada al conocimiento, a la afectividad y al comportamiento.

Este autor señala que la “competencia intercultural orientada al conocimiento” supone, un doble ejercicio: “por un lado, se orienta hacia el conocimiento que tenemos de la diversidad en su conjunto [...] y por otro, “aborda distintas cuestiones relativas a uno/a mismo/a (por ejemplo, la autopercepción, o el conocimiento de los propios valores, etc.)” (p. 171). En este sentido, presenta algunos objetivos para fortalecer esta dimensión como, por ejemplo, el “generar pensamiento complejo, [...], reducir los prejuicios y estereotipos, comprender como la cultura, estereotipos y actitudes influyen en nuestras

interacción y análisis e identificar y comprender los aspectos más significativos y su sentido (de la dimensión cultural)” (p. 172).

Así, en relación a la “competencia intercultural orientada a la afectividad”, el autor señala que esta supone “propiciar y trabajar emociones que sean positivas para los participantes y que permitan comprender la realidad cultural” (p. 171). Asimismo, está de acuerdo en que “aborda de pleno las identidades y el reconocimiento de sus múltiples formas y vivencias y reclama su atención en los diseños formativos en interculturalidad” (Leiva et al., 2012, como se cita en Iglesias, 2014: 175). Para esta dimensión, los objetivos que presenta apuntan a lo siguiente:

[la] detección y superación de estereotipos y prejuicios, también sobre el racismo; reducir el sentimiento de incertidumbre que abre paso a la ansiedad (desarrollar placer de vivir en un entorno familiar; disfrutar de la interacción intercultural y altas expectativas en la interacción, [y] ayudar a manejar las reacciones emocionales). [...]. En concreto, se trata de algunos elementos clave para la competencia afectiva: diálogo, convivencia, identidad y grupo” (Iglesias, 2014, p. 175).

Respecto de la “competencia intercultural orientada al comportamiento” menciona que, “se orienta a la materialización de las habilidades comunicativas y de aquello que se ha aprendido”. Es decir, “[...] supone la articulación de estrategias para el desarrollo de medidas organizativas y educativas que persigan la transformación social y desde una base política y axiológica coherente con el proyecto intercultural” (Iglesias, 2014, p. 177). En este caso, los objetivos a alcanzar son:

Habilidades interculturales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de distintas culturas; reducir el número de comportamientos negativos, potenciando aquellos que favorezcan las relaciones interculturales; [...] desarrollar habilidades necesarias para interactuar de forma efectiva en encuentros interculturales [...] sentirse mejor actuando con personas de otras culturas” (Iglesias, 2014, p. 177).

Como podemos notar, Iglesias concretiza en el contexto educativo las competencias propuestas por Chen & Starosta y presenta los objetivos a lograr desde las tres dimensiones de la persona (cognoscitivo, afectivo y comportamental). Es así que, consideramos que las competencias interculturales presentadas por estos autores pueden desarrollarse a través de estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes en la escuela, pero siempre que se tenga claridad acerca de la definición de interculturalidad, un enfoque adecuado y con objetivos claramente determinados.

- **Vander Zee y Van Oudenhoven**

Vander Zee y Van Oudenhoven (2000), citado en Bravo, Rodríguez, Benlloch, Gil y Hernaiz (2013), proponen un modelo en el que destaca cinco competencias interculturales:

- **Iniciativa social:** consiste en la tendencia a tomar iniciativas de carácter social y crear fácilmente redes sociales.
- **Empatía cultural:** es el interés en otras personas y la sensibilidad hacia las creencias y sentimientos de los demás.
- **Flexibilidad:** es la competencia de cambiar las formas tradicionales de proceder en su cultura a los nuevos estándares y procedimientos establecidos en la cultura acogida.
- **Estabilidad emocional:** consiste en manejar el estrés ocasionado por el proceso de adaptación a la nueva cultura.
- **Apertura mental:** Ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales y la actitud abierta hacia esos grupos.

Como puede notarse, existen varios modelos y enfoques desde los cuales acercarnos al estudio de las competencias interculturales. Los cuatro enfoques presentados realizan su estudio bajo las mismas premisas de la competencia comunicativa intercultural y entienden el desarrollo de las competencias interculturales como un proceso a desarrollar a partir de una acción formativa. Es aquí donde la educación cobra un rol importante en el desarrollo de dichas competencias. Por ello, tomaremos como referencia las competencias culturales propuestas por Chen y Starosta y nos centraremos en el estudio de estrategias que contribuyan al desarrollo de dichas competencias.

- **Enfoque de competencias planteado por el MINEDU**

Para abordar la formación de competencias interculturales desde la escuela en contextos como el nuestro, nos parece importante señalar una de las propuestas elaboradas desde el Ministerio de Educación (MINEDU) para abordar la interculturalidad en la Educación Básica, con el fin de relacionar dicha propuesta con el desarrollo de las competencias interculturales anteriormente descritas.

El MINEDU, en su propuesta curricular, ha optado por un aprendizaje por competencias, y ha incluido en el Currículo Nacional (CN) siete enfoques transversales,

dentro de los cuales se encuentra también el enfoque de interculturalidad. Estos enfoques son: enfoque de derechos, atención a la diversidad, intercultural, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y búsqueda de la excelencia.

Asimismo, en el CN, además de los enfoques transversales, se proponen treinta y un competencias, cada una con sus estándares de aprendizaje, capacidades y desempeños a lograr según el ciclo y grado de estudios de los alumnos; a saber:

- 1) Construye su identidad
- 2) Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad
- 3) Asume una vida saludable
- 4) Interactúa a través de sus habilidades socio motrices
- 5) Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales
- 6) Crea proyectos desde los lenguajes artísticos
- 7) Se comunica oralmente en lengua materna
- 8) Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna
- 9) Escribe diversos tipos de textos en lengua materna
- 10) Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua
- 11) Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua
- 12) Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua
- 13) Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera
- 14) Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera
- 15) Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera
- 16) Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común
- 17) Construye interpretaciones históricas
- 18) Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
- 19) Gestiona responsablemente los recursos económicos
- 20) Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos
- 21) Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, tierra y universo
- 22) Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno
- 23) Resuelve problemas de cantidad
- 24) Resuelve problemas de regularidad, equivalencia, y cambio
- 25) Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre
- 26) Resuelve problemas de forma, movimiento y localización

- 27) Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social
- 28) Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC
- 29) Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
- 30) Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas.
- 31) Asume la experiencia, el encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa.

Dado que el MINEDU propone como uno de los enfoques transversales el de la interculturalidad, nos parece pertinente poner especial atención en las competencias 1 y 16 del CN, ya que consideramos son las más apropiadas para abordar la interculturalidad, puesto que contribuyen de manera especial a la construcción de una ciudadanía basada en una cultura de paz.

Las capacidades y niveles de desarrollo de las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, que para este trabajo se han tomado como referencia los desempeños de grado que corresponden al nivel VI de los estándares de aprendizaje del Currículo Nacional, consideramos se relacionan con las competencias interculturales que proponen los autores mencionados en los anteriores apartados.

Tabla 1.1:
Competencia 1 del CN “Construye su identidad”

Capacidades	Desempeño de grado
<ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo • Autorregula sus emociones • Reflexiona y argumenta éticamente • Vive su sexualidad de manera plena y responsable 	<p>Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, culturales y sociales, y de sus logros, valorando el aporte de las familias en su formación personal. Se desenvuelve con agrado y confianza en diversos grupos. Selecciona y utiliza las estrategias más adecuadas para regular sus emociones y comportamiento, y comprende las razones de los comportamientos propios y de los otros. Argumenta su posición frente a situaciones de conflicto moral, considerando las intenciones de las personas involucradas, los principios éticos y las normas establecidas. Analiza las consecuencias de sus decisiones y se propone comportamientos en los que estén presentes criterios éticos. Se relaciona con igualdad o equidad y analiza críticamente situaciones de desigualdad de género en diferentes contextos. Demuestra respeto y cuidado por el otro en sus relaciones afectivas, y propone pautas para prevenir y protegerse de situaciones que afecten su integridad en relación a la salud sexual y reproductiva.</p>

Fuente: MINEDU (2016)

Tabla 1.2:

Competencia 16 del CN “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”

Capacidades	Desempeños de grado
<ul style="list-style-type: none">• Interactúa con todas las personas• Construye normas y asume acuerdos y leyes• Maneja conflictos de manera constructiva:• Delibera sobre asuntos públicos	Participa en acciones que promueven el bienestar común. Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás, respetando las diferencias y los derechos de cada uno, cumpliendo sus deberes y buscando que otros también los cumplan. Se relaciona con personas de culturas distintas, respetando sus costumbres. Construye y evalúa de manera colectiva las normas de convivencia en el aula y en la escuela con base en principios democráticos. Ejerce el rol de mediador en su grupo haciendo uso de la negociación y el diálogo para el manejo de conflictos. Propone, planifica y ejecuta acciones de manera cooperativa, dirigidas a promover el bien común, la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes como miembro de una comunidad. Delibera sobre asuntos públicos formulando preguntas sobre sus causas y consecuencias, analizando argumentos contrarios a los propios y argumentando su postura basándose en fuentes y en otras opiniones.

Fuente: MINEDU (2016)

Por ello, para definir cada una de las competencias interculturales planteadas en el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, propuesto por Chen y Starosta, haremos referencia a los autores mencionados anteriormente y a los desempeños y capacidades que propone el CN en relación a dichas competencias.

c. Definición de competencias interculturales en relación al modelo de Chen y Starosta y la propuesta de educación por competencias del MINEDU

A continuación, presentaremos las competencias interculturales planteadas en el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, propuesta por Chen y Starosta, y la relación que guardan con las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, presentadas en el Currículo Nacional.

- **Empatía**

La empatía, es la capacidad de colocarse en el lugar del otro. Martínez-Otero (2007), señala que definirla involucra los componentes cognitivo y afectivo. En ella se relacionan tanto los procesos racionales como emocionales, ya que permite la comprensión de los estados de ánimo de los demás. Además, nos hace capaces de adentrarnos en la realidad

personal de los demás. Para lograr la empatía se requiere de sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos papeles, apertura y madurez.

La empatía, como competencia intercultural, para Vander Zee Van Oudenhoven (2000), citado en Bravo, et al. (2013), se define como el interés en otras personas y la sensibilidad hacia las creencias y sentimientos de los demás. Por su parte, Gudykunst (1991), citado en Sanhuenza, et al. (2012) la define como la capacidad para participar en las experiencias de otras personas, implicándose intelectual y emocionalmente. En cambio, Deadorff (2006), citado en Sanhuenza, et al. (2012), no menciona la empatía como tal, pero señala que existen actitudes y habilidades necesarias para desarrollar las capacidades conductuales interculturales, tales como el ser capaces de ver desde otras perspectivas o visiones del mundo. Esta habilidad de ver desde otras perspectivas forma parte de la capacidad de poder comunicarse con eficacia, la cual es una capacidad importante para lograr la empatía. Es decir, una actitud empática involucra la habilidad para comprender al otro y lograr comunicarse con eficacia.

En ese sentido, la empatía es una competencia que engloba una serie de capacidades y actitudes, como: lograr una comunicación eficaz, que logre ver desde la perspectiva o visión del otro, mostrando interés y sensibilidad hacia las creencias y sentimientos de los demás, y logrando así una implicación no sólo intelectual sino también emocional en el mundo del otro, sin perder la propia identidad.

Es así que, el logro de esta competencia involucra una acción formativa que puede plantearse desde la educación escolar. Al respecto, las capacidades que conforman las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, puede darnos algunas pistas para lograr desarrollar la empatía en estudiantes de secundaria.

Por ejemplo, la capacidad de poder comprender y explicar las causas y las consecuencias de las emociones y comportamientos de los demás, a partir de la comprensión de las propias emociones y comportamientos, genera que la persona logre no sólo comprenderse a sí mismo, sino también colocarse en el sentimiento y postura del otro. Ello implica que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto, de escucha atenta y de sensibilidad ante las situaciones que puedan presentar los demás.

Hay que mencionar que, la empatía, supone también del ejercicio constante de examinar, con una actitud de respeto, los argumentos que son contrarios a los propios, para comprenderlos; y, de esta manera, promover el consenso en lo que respecta a una convivencia democrática y la defensa de los derechos de todos.

Así también, practicar la empatía, genera una actitud de búsqueda constante del bien común en la convivencia, una actitud colaborativa y solidaria. Así mismo, conlleva a una mejor relación e interacción entre las personas, pues se es capaz de mirar las situaciones desde la perspectiva del otro, y por tanto se logra valorar al otro del mismo modo en que puede valorarse uno mismo. Promover el desarrollo de estas actitudes requiere que se incluyan en los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, cabe mencionar que en el aula es importante el rol del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje para lograr el desarrollo de las competencias interculturales. Por ello, la empatía también debe ser una competencia lograda por el docente, dado que las actitudes no se aprenden conceptualmente sino mediante modelos y situaciones de vida. Una característica que se señala en el marco del buen desempeño docente es que este sea capaz de aplicar una atención diferenciada a los estudiantes, considerando sus dificultades y avances. Lo cual implica un grado de empatía, conocimiento y comprensión hacia sus estudiantes. Asimismo, el docente no solo debe mostrarse empático, sino que también debe ser el promotor de la empatía en el aula.

- **El autoconcepto**

Zahuenza (2012) lo define como el modo en que la persona se ve a sí misma, y lo relaciona con la autoestima y la confianza que la persona pone en su relación con los demás. Por su parte, Vázquez et al. (2014), menciona como una actitud intercultural la autoestima, señalando que una persona con mayor autoestima es capaz de mostrar mayor sensibilidad intercultural.

Deardorff (2011), citado en UNESCO (2017), menciona que la autoconsciencia/identidad- que es el comprender, los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo, es uno de los requerimientos básicos para alcanzar una competencia intercultural.

A partir de lo señalado por los diferentes autores podemos decir que, el autoconcepto está relacionado con la autoestima y con la imagen que cada persona tiene acerca de sí misma. También está relacionado con la autoconsciencia e identidad de cada individuo, ya que una adecuada autoimagen o identidad, es una actitud clave para alcanzar una adecuada interacción con los otros. Es decir, una persona que reconoce y le otorga valor a aquello que conforma sus principios e identidad, puede identificar las diferencias con los otros y valorarlo sin menospreciar, subestimar o sobrevalorar lo propio.

Por ello, consideramos que para lograr el autoconcepto como competencia intercultural partiendo desde la propuesta del MINEDU, supone desarrollar capacidades como valorar las propias características personales, culturales y sociales, así como los propios logros; valorar la participación de la familia en el proceso de formación; y ser capaces de llegar a explicarlas a los demás. Así mismo, es importante que los estudiantes comprendan la importancia de participar en diferentes grupos sociales o culturales con seguridad y confianza.

Asimismo, para alcanzar el desarrollo de estas capacidades, y por tanto la competencia intercultural referida al autoconcepto, se requiere que el docente tenga conocimiento de sus estudiantes y de sus necesidades, así como que incluya en su práctica pedagógica los conocimientos de la cultura, ejemplos contextualizados y saberes previos de los mismos.

- **Autorregulación**

La autorregulación es la capacidad que tiene el individuo para modificar su conducta de acuerdo a las situaciones específicas. Está relacionada con lo que Vander Zee y Van Oudenhouven (2000), citado en Bravo, et al. (2013), llama estabilidad emocional, que consiste en manejar el estrés ocasionado por el proceso de adaptación a la nueva cultura. Asimismo, está relacionada también con lo que Deardorff (2006), citado en Sanhuenza, et al. (2012) llama capacidad de saber manejar la tensión psicológica y la capacidad para manejar el cambio en un entorno en el que se afirman las diferencias.

Por su parte, Gudykuns (1991), citado en Sanhuenza, et al. (2012), menciona que la tolerancia es una habilidad para desarrollar la competencia intercultural que está relacionada como una predisposición para alcanzar la autorregulación.

Del mismo modo, Zanhueza et al. (2012) define que la autorregulación es “la capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse y cambiar los propios comportamientos” (p. 147). Igualmente, Vázquez et al. (2014), la denomina como “supervisión-el autoconcepto”, añadiéndole a la definición de ser la capacidad de regular el propio comportamiento, la característica de ser eficaz y competente para lograr poseer una mayor facilidad para ajustar comportamientos sociales en la interacción con los demás.

En este sentido, la autorregulación como competencia intercultural alude a la capacidad de la persona de poder ajustar sus comportamientos sociales en la interacción

con los demás en los diferentes contextos y situaciones que se le presenten, sobre todo en contextos de diversidad cultural, logrando así una comunicación eficaz.

Del mismo modo que en el caso de la empatía y el autoconcepto, alcanzar la autorregulación como competencia intercultural, desde la propuesta del MINEDU, involucra desarrollar capacidades básicas en los estudiantes, tales como: expresar sus emociones y comprenderlas, para llegar a autorregularlas en el modo de actuar o interactuar con los demás.

Como se puede ver, el logro de esta capacidad, implica un ejercicio de análisis y reflexión sobre uno mismo, que puede partir de la reflexión del propio aprendizaje, es decir un ejercicio de metacognición, que contribuye al desarrollo de la autorregulación y que puede transferirse al ámbito de sus propias emociones. Así también, conlleva el ejercicio de proponer ideas, conclusiones, procedimientos, solución o soluciones encontradas a las situaciones que generan conflicto.

- **Implicación en la interacción**

Vázquez et al. (2014) define esta competencia como aquella que permite a las personas percibir las situaciones en las que se encuentran insertos y sus consecuencias. Implicarse en la interacción con los demás favorece la responsabilidad, la perspicacia y la atención en las interacciones, y facilita la resolución efectiva de los encuentros interculturales. Por su lado, Zanhueza et al. (2012) menciona que esta competencia implica actitudes como la sensibilidad, la atención y la perspicacia.

Asimismo, Vander Zee Van Oudenhoven (2000), Citado en Bravo, et al. (2013) señala como una competencia intercultural, la iniciativa social, que por su descripción va en la misma línea de la implicación en la interacción desarrollada por Chen y Starosta. Ésta consiste en la tendencia a tomar iniciativas de carácter social, creando fácilmente redes sociales. Del mismo modo, Deardorff (2006), Citado en Sanhuenza, et al. (2012), menciona dentro de lo que llamamos competencia intercultural, la capacidad para aprovechar las bondades y conocimiento que provienen de otras culturas diferentes, y se relaciona con la capacidad de poder escuchar y construir vínculos. Por su parte, Gudykuns (1991), Citado en Sanhuenza, et al. (2012), menciona la importancia de poseer habilidades para alcanzar el desarrollo de las competencias interculturales, habilidades como el estar atento, consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con el otro, las cuales pueden ser adquiridas a través de la educación.

En ese sentido, la implicación en la interacción con los demás abarca la conquista de las diferentes actitudes o habilidades señaladas por los autores antes mencionados. Actitudes tales como la capacidad de escucha, de atención a la comunicación de los otros, así como de la propia comunicación, de desarrollar sensibilidad en la interacción con el otro, siendo capaz de poder construir vínculos positivos con los demás y ser conscientes de los mismos.

Implicarse en la interacción con los demás requiere de estar atento a lo que el otro quiere comunicar, sensibilidad para el recibir el mensaje con respeto y una actitud de escucha y atención a los vínculos que se van construyendo.

Es importante señalar que alcanzar esta competencia intercultural es necesario desarrollar capacidades como la colaboración, solidaridad, respeto, reciprocidad y sentido del cuidado del otro. Capacidades propuestas dentro de las competencias “construye su identidad” y “convive y participa democráticamente”, planteadas por el MINEDU.

- **Apertura de mente**

Tanto Vázquez et al. (2014) como Zanhueza et al. (2012) coinciden en que esta competencia hace referencia a la capacidad de aceptar las explicaciones de los demás. Es decir, saber reconocer, aceptar y apreciar los diferentes enfoques y puntos de vista. Lo que permite la comprensión de la multidimensionalidad de las situaciones.

Conquistar esta competencia implica, desde la propuesta curricular del MINEDU, lograr que los estudiantes sean capaces de realizar análisis críticos sobre diversas situaciones, especialmente poner en cuestionamiento los prejuicios y estereotipos (sean por etnia, género, ciclo vital, discapacidad o cualquier otro). Asimismo, que sean capaces de intercambiar sus costumbres, demostrando una actitud de respeto por las diferencias.

Tener apertura de mente, significa también, que los estudiantes desarrollen la capacidad de dialogar, incluso proponer las normas de convivencia en el aula y escuela, basándose en los principios democráticos. Significa que, se tiene la suficiente apertura para poder evaluar esas mismas normas y ser capaces de modificarlas si se contraponen a los derechos de todos.

Además, prepara a los estudiantes para poder deliberar sobre asuntos que competen a todos, siendo capaces de indagar o analizar las causas y consecuencias, de

manera que puedan crear consensos, tomar una postura propia que sean capaces de sustentar, basándose siempre en principios democráticos y pensando en el bien común.

Asimismo, el docente desempeña un rol de gran importancia en este proceso. Por ello, es importante que, el docente valore y promueva y valore la diversidad como oportunidad de aprendizaje, tanto si esta diversidad es claramente cultural, como que sea de divergencia de opiniones respecto de algún tema común a los estudiantes.

- **Actitud de no juzgar**

Para Zanhueza et al. (2012) significa la capacidad de no mantener prejuicios que impidan la escucha sincera del otro. Esta competencia se relaciona con lo que para Vander Zee y Van Oudenhoven sería la apertura mental, en la cual señala la ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales. Esta competencia estaría relacionada con la habilidad de ser flexible para incorporar nueva información y crear nuevas categorías en el conocimiento.

De este modo, la actitud de no juzgar engloba actitudes como la flexibilidad mental para incorporar nueva información, la apertura para escuchar y la capacidad de saber valorar y aprovechar de las bondades y conocimiento que el otro puede proporcionar, dejando de lado los prejuicios en la relación e interacción.

Esta competencia está relacionada con la anterior, por lo que las capacidades mencionadas son aplicables al desarrollo de esta competencia. Dentro de la propuesta del MINEDU, las capacidades de realizar análisis críticos sobre situaciones de desigualdad, discriminación y violencia, y analizar y cuestionar los prejuicios y estereotipos existentes, ya sean por etnia, género, discapacidad, o cualquier otro, se relacionan y contribuyen al desarrollo de esta competencia.

Hasta el momento, hemos señalado las competencias interculturales planteadas en la propuesta de Chen y Starosta y las hemos relacionado con el planteamiento de educación por competencias del MINEDU, del cual hemos seleccionado dos competencias que nos parecen relevantes para el tratamiento del enfoque transversal de interculturalidad: “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”.

A continuación, plantaremos algunos argumentos sobre la importancia de desarrollar competencias interculturales en las escuelas, para luego presentar algunas propuestas metodológicas para abordar el aprendizaje de las competencias señaladas.

d. Importancia de desarrollar competencias interculturales en la escuela

Actualmente, en el mundo globalizado en que vivimos, donde las migraciones son cada vez más frecuentes, así como evidentes y notorias las brechas y diferencias existentes, es muy importante que como seres humanos aprendamos a convivir unos con otros. Para lograr esta convivencia, dentro del marco de una cultura de paz, o una ciudadanía del mundo, es importante tomar en cuenta espacios donde se desarrolla el ser humano. La escuela es un espacio importante en el desarrollo de la persona, ya que pasa buena parte de su vida en ella.

En ese sentido, la escuela se vuelve un espacio clave para que el estudiante aprenda a desarrollar actitudes interculturales que lo vuelvan competente interculturalmente en cualquier espacio donde se desenvuelva, sea internacional o intranacionalmente. Al respecto, Aguado (2003) señala que las competencias interculturales pretenden crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y consideradas en sus propios aportes y habilidades. Desarrollarlas, permite la interacción efectiva y justa entre los miembros de un grupo. Puesto que, según menciona, el estudio acerca de las competencias interculturales asume dos presupuestos: el primero es que la reducción del prejuicio es posible y deseable; y el segundo es que los individuos pueden llegar a ser multiculturales, sin que ello implique el rechazo a la identidad familiar.

A su vez, Gómez (2009), señala que desarrollar competencias interculturales significa reconocer y aceptar que existen otras realidades a la nuestra y que podemos llegar a ellas si las entendemos, sabemos tratarlas, respetarlas y aceptarlas como son. No se trata de un proceso de inclusión de otras culturas, sino más bien de reconocer y aprender que existen otras realidades diferentes a las nuestras y a las cuales se puede llegar siempre que las entendamos, sepamos tratarlas, respetarlas, tolerarlas y aceptarlas como son. Ello, implica reconocer que los códigos y criterios de interpretación no son los mismos en todas las culturas, por eso se requiere de un amplio criterio para afrontar situaciones inesperadas.

En ese sentido, resulta valioso que los estudiantes puedan adquirir habilidades sociales y competencias interculturales que les permitan no sólo valorarse a sí mismos, sino adquirir criterios básicos para interactuar en diferentes contextos culturales.

En esa línea, Aneas valora dichas competencias como “[...] posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía, o medio para el logro de la misma” (Aneas, 2005, p. 1, citado

en Gómez, 2009). Por ello, insiste en que es importante que docentes y estudiantes incorporen en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de dichas competencias con miras a la construcción de una sociedad de paz y el ejercicio de una ciudadanía democrática basada en el respeto.

Por su parte, Iglesias (2014) sostiene que la formación por competencias interculturales ofrece oportunidades como: cuestionar aquello que ya sabemos, ser más facilitadores en los procesos educativos, de priorizar los procesos por delante de los resultados, de fortalecer la comunidad educativa y la oportunidad de seguir transformando socialmente.

De acuerdo a lo expuesto, el desarrollar competencias interculturales en la escuela es de gran importancia en contextos donde existe diversidad cultural. En el Perú, se convive en medio de una gran diversidad cultural, y muchas veces no se llega a aceptar ni ser del todo conscientes de ello. De ahí que, en la interacción entre unos y otros se van gestando actitudes discriminatorias que pueden ser notorias o sutiles, pero existentes.

Por ello, es importante que los estudiantes adquieran y ensayen en la escuela actitudes y habilidades que los preparen para la interacción en contextos diversos, que les permita reconocer y aceptar la diversidad en su propio origen familiar, y que les impulse a crear una sociedad democrática y justa, sin racismos ni exclusión de ninguna índole. Lo que conlleva a pensar en una educación intercultural para todos (migrantes como no migrantes, en ámbitos rurales como urbanos, etc.) así como en un trabajo en red, en conjunto con otras instituciones de la sociedad que contribuyan al desarrollo de dichas competencias.

1.2.3. Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias interculturales

En esta sección nos aproximaremos a algunas propuestas metodológicas que contribuyen al desarrollo de las competencias interculturales en las escuelas, para lo cual es necesario precisar los modelos educativos que abordan la interculturalidad, lo que se entiende por pedagogía intercultural para luego desarrollar las estrategias propiamente dichas.

a. Modelos educativos para abordar la interculturalidad

Existen modelos educativos desde los cuales se intenta abordar la diversidad cultural. García (1998), menciona cuatro modelos educativos:

- Modelo Asimilacionista: pretende aglutinar en un mismo modelo cultural dominante a todos aquellos que se desvían del patrón, a través de políticas educativas que discriminan a los grupos culturales que no comparten los valores que etnocéntricamente son considerados superiores.
- Modelo integracionista: la diversidad en la igualdad de oportunidades y desarrolla políticas que pretenden armonizar la convivencia plural, a través de la integración, pero desde planteamientos que no cuestionan las estructuras sociales que propician el racismo y la discriminación.
- Enfoque pluralista: pretende el desarrollo pleno de todas y cada una de las culturas que conviven en el mismo contexto y ataca de raíz el sistema social que genera las desigualdades e impide que grupos minoritarios participen del sistema democrático.
- Modelo intercultural: pretende que las diferentes culturas puedan enriquecerse mutuamente aun siendo diversas, promueve el mestizaje cultural (García, 1998, p. 191).

En el modelo intercultural se busca que la diversidad cultural enriquezca a sus actores y sea aprovechada para favorecer a todos en su desarrollo personal y en su interacción con los demás. De este modo, la educación intercultural busca desarrollar actitudes relacionadas a las habilidades sociales que favorezcan una convivencia armónica y construya una cultura de paz. En el marco de este modelo educativo se señalarán las estrategias de enseñanza que servirán como referencia para el análisis del modelo educativo en el que se encuentra la institución.

b. Pedagogía intercultural

La pedagogía intercultural estudia la práctica educativa, centrándose en las diferencias culturales existentes entre sus actores. En palabras de Aguado, es:

[...] la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que

afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo de referencia (Aguado, 2003, p. 63).

En ese sentido, la pedagogía intercultural se propone desarrollar en cada uno de sus actores las capacidades y competencias necesarias para una convivencia democrática y una cultura de paz. Es decir, formar ciudadanos del mundo, que valoren las diferencias y vean en ellas una riqueza y una oportunidad de intercambio, en lugar de una amenaza.

Asimismo, la pedagogía intercultural se propone en su práctica la erradicación de todo tipo de exclusión y discriminación, sea por racismo o por cualquier otra índole, apuntando de ese modo hacia el logro de la igualdad de oportunidades. Ello nos lleva a inferir que el logro de tales objetivos, implica un trabajo en conjunto en el que se comprometan todos los actores sociales y políticos, y no sólo la escuela.

No obstante, para lograr ese objetivo, es necesario prestar atención a aspectos como la concepción de interculturalidad de parte de los docentes y la formación intercultural que hayan recibido, ya que los maestros conforman una pieza clave en el proceso de enseñanza en una pedagogía intercultural. En esa línea, Leiva (2011), sostiene que la práctica educativa intercultural es determinada por estos dos factores: primero, “la concepción pedagógica que tienen los docentes para la interculturalidad” y en segundo lugar “la formación intercultural del profesorado”.

Comprender estos elementos favorecerá la comprensión de la diversidad existente en cuanto a la práctica de la educación intercultural. Para Leiva (2011), ésta modera entre la realidad y el deseo. El deseo de ser una propuesta mítica y la realidad de ser un tipo de educación compensatoria. Propone como un requisito importante en docentes implicados en la educación intercultural, que posean algunas actitudes básicas hacia los estudiantes, que les permita abordar apropiadamente una realidad pluricultural. Actitudes como:

- No etiquetar a los alumnos de culturas diferentes, ya que esto evita estereotipos negativos en el desarrollo educativo de los estudiantes.
- Predisposición al diálogo con los alumnos y con las familias inmigrantes posibilitando espacios de comunicación y así facilitar la gestión y regulación de los conflictos que surjan en la dinámica social y educativa del centro.

- Forma reflexiva de ser y estar en la escuela. Esto podría implicar cambios en la propia mentalidad hacia todo aquello que signifique culturas distintas y modos de pensar la vida diferente.
- Las actitudes esenciales: compromiso y sensibilidad profesional hacia la educación de los alumnos culturalmente diferentes y una conciencia muy clara del rol importante que cumple el docente en la integración, la formación y el aprendizaje del alumnado minoritario.

Estas actitudes describen el perfil de docentes que se muestran sensibles, comprensivos, reflexivos, comprometidos a lograr la transformación de sociedades desiguales, apostando por la igualdad de oportunidades y proponiéndose en su práctica pedagógica la erradicación de actitudes negativas como el racismo, discriminación, intolerancia, exclusión, etc., promoviendo el desarrollo actitudes de apertura, flexibilidad, tolerancia, etc.

Sobre este punto que señala la importancia del perfil docente para llevar a cabo una educación intercultural, nos parece oportuno mencionar que en el sistema educativo peruano contamos con “El Marco del buen desempeño docente”, un documento que proporciona lineamientos básicos del buen desempeño docente y que nos sirve de referencia del perfil docente deseable para una educación, no sólo de calidad, sino que incluya en sus objetivos la educación de ciudadanos en competencias interculturales.

El Marco del Buen Desempeño Docente (2012), plantea cuatro dominios en relación a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje, la participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. En este trabajo, hemos puesto atención principalmente a los dos primeros dominios, los cuales se enfocan en la preparación y la enseñanza para el aprendizaje, ya que incluyen competencias como:

- Conoce y comprende las características de los estudiantes y sus contextos, así como los contenidos disciplinares, enfoques y procesos pedagógicos.
- Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

- Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales
- Conduce el proceso de enseñanza para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en cuanto a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y evalúa permanentemente el aprendizaje teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.

Como podemos apreciar, el rol del maestro tiene una gran importancia en la educación intercultural, tal como lo proponen Leiva (2011) y Aguado (2003). Sobre todo si lo que se pretende fomentar es la educación en democracia y formar ciudadanos interculturales. En ese sentido, el Marco del Buen Desempeño Docente (2012) es una importante referencia respecto del rol del docente en la educación peruana, y nos proporciona algunos lineamientos que se acercan al perfil del docente intercultural planteado por Leyva (2011), pero en el contexto peruano.

Por otro lado, Walsh señala que la importancia de la interculturalidad para el sistema peruano y para la sociedad peruana, en general, está basada en la reconstrucción de un equilibrio de la unidad y de la diversidad. Es decir:

Se trata de recapturar, apreciar, y respetar las diferencias culturales en toda su multiplicidad, incluyendo los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales y actuales, propias y ajenas, muchas veces ocultos en la sociedad peruana. (...) reconocer las condiciones y prácticas que contribuyen a la desigualdad, la discriminación, el racismo, la agresión y la violencia simbólica hacia el "otro", de aceptar los rasgos compartidos y comunes y de llegar a comprender formas de comunicarse, interrelacionarse y cooperar con lo diferente. El proceso de la interculturalidad puede describirse como la construcción de puentes, no de integración o de separación, sino de intercambio entre los individuos portadores y constructores de las varias culturas que conforman el país; de ese modo se supera la noción de que no hay diferencias culturales, o la idea de que existen culturas puras, aisladas y cerradas (Walsh, 2005, p. 27).

Walsh (2005) considera necesario plantear la interculturalidad en el proceso educativo como un eje transversal a todo proceso de aprendizaje-enseñanza de todos los estudiantes. Para lo cual se requiere responde a cuestiones como:

“¿cómo construir la identidad personal sobre valores que ayuden a ser auténticos, responsables y solidarios con los otros y con el mundo? ¿Cómo llegar a desarrollar capacidades para el diálogo y

la negociación hábil y respetuosa? ¿Cómo construir una ciudadanía plural y consciente que reconozca, respete y dé una igualdad de posibilidades a todos los peruanos? ¿Cómo institucionalizar el principio de la interculturalidad y promover acciones y actividades que animen su desarrollo?” (p. 19)

Estas cuestiones, nos llevan a preguntarnos acerca de qué estrategias, modelos de enseñanza o metodologías favorecerán a la construcción de la interculturalidad, desde la práctica de la educación intercultural en los diversos ámbitos de la educación peruana.

Díaz-Aguado (2007) señala que para que el aprendizaje de los estudiantes sea más efectivo, “es preciso modificar el proceso de construcción del conocimiento, y los papeles en cuyo contexto se produce, dando al alumnado un creciente protagonismo en su propio aprendizaje y enseñando a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación” (p. 107).

García et al. (1998) plantea la necesidad de enseñar actitudes interculturales en todas las escuelas para prevenir actitudes racistas y xenófobas que podrían desarrollarse si no se interviene pedagógicamente. Asimismo, los efectos positivos de programas interculturales podrían incrementarse si se llegara a involucrar a toda la comunidad y si se da una continuidad en la aplicación de los mismos.

Basado en la teoría de la Acción razonada de Fishbein y Ajzen, aplicada a un grupo de estudiantes de secundaria en España, García et al. (1998) considera importante que la educación intercultural sea abarcada no sólo desde el ámbito escolar, sino también desde otras instituciones sociales. Señala que se tendría que aplicar estrategias que trabajen no sólo desde la perspectiva de las actitudes de los estudiantes, sino también de la concepción de cultura que tienen los docentes.

A partir de este estudio propone estrategias como la participación activa (Aproximación didáctica, Role playing y discusión en grupo), la cooperación en el aula (Puzzle de Aronson y Juego concurso de De Vries), y la comunicación persuasiva (Fotopalabra y Discoforum).

Por su parte, Leiva (2011) propone que, para construir interculturalidad en la escuela es necesario atender algunas premisas como:

- Partir del reconocimiento, valoración y construcción de la propia cultura.
- Reflexionar las diferentes culturas crítica y constructivamente, sobre todo aspectos relativos y universales de las mismas.

- Tener una mirada positiva de la interculturalidad, entendiendo la diversidad cultural como una oportunidad pedagógica y una riqueza social.
- Romper el etnocentrismo y cambio de actitud, de mirada, intentar ponerse en el lugar del “otro”.

Esto, a su vez, supone el cambio y revisión permanente de documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de las escuelas, desde necesidad de contemplar la diversidad existente, elaborándolos desde las culturas de estudiantes, padres y docentes de la comunidad escolar y haciendo una revisión de libros de texto y materiales que se utilizan.

Aguado (citada en Leiva, 2011) recalca que un currículo intercultural debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales, atravesando el currículo en su totalidad. Se trataría de desarrollar en los alumnos competencias interculturales que les permita comprender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la misma cultura y la de los demás y generar una actitud positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas.

Calvo (citado en Leiva, 2011), por su parte, señala que para construir la educación intercultural en la práctica escolar es necesario problematizar los contenidos, explicar los contenidos desde las diversas miradas culturales, cuestionar las visiones estándar, contrastar las visiones con la realidad del entorno, diversificar los materiales que los explican, subrayar como contenido fundamental el propio proceso de elaboración de conceptos.

Asimismo, considera necesario que los docentes desarrollen competencias interculturales y estrategias como la mediación intercultural, el aprendizaje cooperativo y el lenguaje interactivo entre los compañeros que favorece el desarrollo de competencias interculturales.

Como puede notarse, los diferentes autores coinciden en que para desarrollar la educación intercultural es necesario considerar factores como los contenidos curriculares, la elaboración y revisión permanente del proyecto educativo, un adecuado perfil docente que implica haber recibido una apropiada formación en interculturalidad y manejo de estrategias interculturales, así como otros elementos. Asimismo, es necesario tomar en cuenta los conocimientos y saberes previos de los estudiantes, la cultura de dónde provienen y asumir la diversidad como una oportunidad de aprendizaje.

En el Perú, los principios pedagógicos del Currículo Nacional, se basan en aportes teóricos como las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje, de los cuales se desprenden el principio de construcción de los propios aprendizajes, el principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes, el principio de significatividad de los aprendizajes, principio de organización de los aprendizajes, principio de integralidad de los aprendizajes, y principio de evaluación de los aprendizajes. Estos se expresan en el DCN (2009) y han sido incorporados en la propuesta del actual currículo.

En esa línea, y desde los avances que ha tenido la educación intercultural bilingüe en el Perú, la antes llamada Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, actual DIGEIBIRA, emitió un documento acerca del desarrollo de la interculturalidad desde el aula. En él considera que es importante que al presentar cada contenido el docente se pregunte sobre cómo se expresa y concibe tal o cual contenido en la propia cultura y en la de los niños y niñas, así como se intente aproximar a la concepción de otras culturas. De esta manera se ofrecerá a los estudiantes una visión rica e innovadora de la diversidad de conocimientos y de formas existentes de ver el mundo.

Como se puede entrever, la educación intercultural, no sólo implica un cambio de actitud y predisposición por parte de los docentes, sino también un cambio en el enfoque institucional, en la elección de estrategias para el aprendizaje, en la elección de los contenidos a desarrollar, y en la elección de estrategias de evaluación.

Por ello, en este trabajo hemos tomado como referencia el perfil del docente en relación a los dos primeros dominios del marco del buen desempeño docente que se enfocan en la preparación y enseñanza para el aprendizaje (pues consideramos se relacionan con la propuesta de educación intercultural y con el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes) y las dos competencias que propone el Currículo Nacional “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente” que consideramos se relacionan con las competencias interculturales descritas en los apartados anteriores.

c. Modelos de enseñanza según la propuesta de Joyce

Existen modelos de enseñanza que encajan con los objetivos que busca la educación intercultural. A continuación, mencionaremos los modelos de enseñanza que

propone Joyce et al. (2002), de los cuales algunos de ellos pueden contribuir a desarrollar las competencias y actitudes interculturales que busca la educación intercultural:

- **Modelos de procesamiento de la información**

Son los que ponen énfasis en las formas de comprender el mundo obteniendo y organizando información, percibiendo problemas, generando soluciones y elaborando conceptos y lenguaje que permita su transmisión.

- **Modelos conductuales**

Parten de la concepción del ser humano como sistema de comunicación autocorrectora en el cual se puede modificar una conducta a partir de la información de los éxitos en las tareas desempeñadas. Se centran en las conductas observables, así como en tareas y métodos definidos. Pueden adaptarse a todas las edades.

- **Modelos personales**

Favorecen la comprensión del individuo desde su singularidad. Intentan que el estudiante se conozca mejor a sí mismo y se haga responsable de su educación. Promueven la “independencia productiva” haciendo que las personas “se hagan cada vez más conscientes y responsables de su propio destino”.

- **Modelos sociales**

Propone es el desarrollo de relaciones cooperativas dentro del aula. Elabora modos de interacción integradores y productivos, así como las normas que sustenten la actividad de aprendizaje. De ese modo contribuye a la creación de culturas escolares positivas.

d. Estrategias de enseñanza interculturales

A continuación, presentaremos algunas estrategias de enseñanza que favorecen el desarrollo de actitudes y por tanto de competencias interculturales en los estudiantes.

- **Definición de estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza son “construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos. Se basan en procedimientos compuestos de un conjunto de etapas que pretenden facilitarles el aprendizaje de las mismas a los estudiantes” (García, 2009, p. 13). Es importante señalar que las estrategias didácticas son para aprender las competencias y requieren motivación, constancia, dedicación y perseverancia de los estudiantes, con la mediación del docente.

- **Estrategias de enseñanza para abordar la interculturalidad a partir de los modelos propuestos por Joyce**

A continuación presentaremos los modelos de enseñanza personales y sociales que proponen Joyce et al. (2002), los cuales consideramos contribuyen, por sus lineamientos pedagógicos, al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes.

- **Estrategias basadas en los modelos personales de enseñanza**

Uno de los modelos que plantea Joyce et al. (2002) son los modelos personales de enseñanza, los cuales parten de una visión humanista, centrada en el estudiante y en favor de su aprendizaje académico. Apuntan a construir comunidades de aprendizaje, donde la comprensión y el autogobierno de los estudiantes es una de sus principales características, influye de manera positiva en la autoimagen o autoconcepto que tengan sobre sí mismos y sobre los demás. Estos modelos personales persiguen los siguientes propósitos:

- Favorecer en los estudiantes un saludable desarrollo de su salud mental y emocional, desarrollando en ellos la autoconfianza, un sentido más realista del yo, de manera que se generen relaciones empáticas en sus relaciones.
- Centrarse en las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, en quienes valoran y toman en cuenta lo que quieren aprender y cómo quieren hacerlo, favoreciendo de esta forma la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.
- Desarrollar procesos de pensamiento cualitativo, tales como la creatividad y la expresión personal.

Estos modelos pueden aplicarse para diferentes propósitos, uno de los cuales es, en palabra de Joyce: “(...) dar a «sabor» a un ambiente de aprendizaje diseñado en base a otros modelos” (p. 328). Es decir, poner en práctica e todo lo que se haga, el interés por mejorar el concepto que tienen de sí mismos los estudiantes, así como configurar cuanto esté a nuestro alcance para maximizar los sentimientos positivos respecto del yo, y minimizar las posibilidades de que nuestra enseñanza los disminuya como personas.

Los modelos personales de enseñanza sostienen la tesis de que los estudiantes que logran un desarrollo autónomo y tendiente a la autorrealización, aumentan sus aptitudes para el aprendizaje. Una de las teorías sobre las que se sustentan estos modelos es la propuesta de Carl Rogers y su planteamiento de enseñanza no directiva.

- **Estrategia de enseñanza a partir de la enseñanza no directiva**

Este modelo de enseñanza se basa, principalmente, en el trabajo del pedagogo Carl Rogers (1902-1987). Su propuesta es que el docente desempeña el rol de facilitador, y la relación de docente-alumno está basada en el asesoramiento según la demanda o necesidades de los estudiantes. Así mismo, ayuda a los estudiantes a explorar nuevas ideas sobre sus propias vidas, el trabajo académico y las relaciones con los demás.

El entorno o ambiente educativo debe ser de total libertad para comunicarse entre sí y expresar sus ideas y sentimientos. Es un modelo de carácter formativo, que prioriza la creación de los estilos de aprendizaje que garanticen aprendizajes a largo plazo y el desarrollo de personalidades más fuertes y autónomas en los estudiantes apuesta por alcanzar objetivos a largo plazo, que por obtener resultados académicos inmediatos y a corto plazo.

El entorno de aprendizaje se organiza de manera que el docente ayude a sus estudiantes a comprender sus necesidades y valores educativos, de modo que puedan hacerse cargo de ellas. Respetar la capacidad y tiempos del estudiante para identificar los problemas y proponer soluciones.

El docente procura ver el mundo tal como lo perciben los estudiantes, tratando de ser empático para luego reflejar los pensamientos y sentimientos de los mismos y así puedan, a través de la reflexión, tomar consciencia de sus propias emociones y pensamientos, clarificarlos y lograr desarrollar la autonomía en su aprendizaje.

El docente es permisivo, empático y no autoritario para facilitar la libre comunicación de cuanto piensan y sienten. Hace uso de la entrevista no directiva para asesorar de manera personal a cada uno de los estudiantes, respetando los códigos de una comunicación empática y haciendo preguntas motivadoras, de manera que el estudiante sea el actor principal en la misma, y se haga cargo del problema y su solución. De este modo, el estudiante y el docente comparten la responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las señales que muestra el estudiante en la aplicación de estos modelos no directivos, es cuando el estudiante libera sus sentimientos, toma conciencia de ellos y emprende una acción en relación a ellos, logrando realizar una integración de su persona que lo orienta a una nueva dirección; lo que Joyce llama un “síndrome de crecimiento” (Joyce, et al, 2002: 333).

❖ Estrategias de enseñanza a partir de los conceptos del yo

Joyce et al. (2002) menciona un elemento muy importante cuando se refiere a los conceptos del yo, y advierte que los estados de crecimiento, o conceptos de uno mismo, son producto de la enseñanza. Este modelo se desarrolla bajo los siguientes supuestos:

- Que los estudiantes pueden aprender a aprender y que responden a una gran variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje, ampliando así sus posibilidades y habilidades para el aprendizaje, siempre que se les brinde la oportunidad de hacerlo.
- Cuantas más habilidades desarrollen más posibilidades tendrán de desarrollar habilidades y estrategias en mayor grado.

- La comunidad de estudiantes influye en gran medida en el concepto que tengan de sí mismos, en la manera cómo interactúan y en el modo de cómo aprenden.

Así, en este modelo se sostiene que los estudiantes pueden aprender, no sólo contenido académico y habilidades sociales, sino también aprenden a convertirse en un yo integrado capaz de insertarse en el mundo, de brindar sus aportes de manera recíproca y sacar provecho de estas oportunidades.

Cuando nos referimos a estado de crecimiento, nos estamos refiriendo a lo que Joyce llama concepto de sí mismo o autoconcepto, y la clave está “en el grado en el que el entorno es considerado como una oportunidad de satisfacer la necesidad de crecimiento” (Joyce et al., 2002: 350).

Al respecto, se distinguen niveles de actividad, donde:

- Los gastrónomos omnívoros han aprendido a sondear el entorno y explorarlo productivamente, poniendo atención a las posibilidades de crecer.
- Los consumidores pasivos se conforman con el entorno, y tienen un alto grado de dependencia con respecto al contexto social inmediato. Es decir, su grado de actividad depende de la persona con quién se encuentren.
- El consumidor reticente ha desarrollado una actitud de renuencia respecto de la interacción positiva con su entorno. Es decir, que es una persona con poca disposición a aprovechar positivamente el entorno y posibilidades de crecimiento que pueda haber en él.

Para poder comprender la actitud representada de estos niveles de actividad, Joyce recurre a las teorías de la estructura conceptual y la teoría del concepto de sí mismo, propuesta por Abraham Maslow (1962) y Carl Rogers (1961), donde se describen a los individuos en función de la estructura de los conceptos que utilizan para organizar la información sobre el mundo, y la visión que tienen sobre sí mismos (autoconcepto).

De esta manera, las personas que muestran niveles conceptuales inferiores se muestran suspicaces ante lo diferente y le buscan el defecto; mientras que quienes muestran niveles conceptuales superiores muestran apertura e interés por la novedad. Así, el desarrollo conceptual está relacionado con la variedad y los estilos de enseñanza, de manera que los estudiantes desarrollen estructuras conceptuales más complejas que le permitan analizar y tener una mirada desde diferentes perspectivas ante la nueva información y adecuarse a ella.

Por otro lado, la manera en que la persona se relaciona con el medio que le rodea, se encuentra afectada en gran medida por la posición que tiene frente a sí misma. De

modo que, los autoconceptos robustecidos y positivos van acompañados por un deseo de autorrealización. Es decir, la persona que persigue su propia realización personal y tiene un positivo concepto de sí mismo, tiende a aprovechar de manera fructífera las oportunidades que el entorno le presenta para crecer y hacer crecer a los demás.

Así, en este modelo se sugiere la adquisición de tres dominios, cuando hablamos de los estados de crecimiento:

- Dominio formal: se refiere a la capacidad de aprovechar las oportunidades proporcionadas por el docente o por el entorno que lo rodea.
- Dominio generado por los pares: se refiere a la capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje en la interacción e intercambio entre pares.
- Dominio personal: se refiere a la capacidad de aprovechar sus recursos personales para el aprendizaje.

Este modelo advierte que parte de la influencia que se ejerce sobre los estudiantes y su aprendizaje, está sujeta o supeditada a los estados de crecimiento o concepto que de sí mismos tienen sus docentes. Por ello, es importante que, como maestros nos encontremos en un continuo crecimiento a nivel profesional, social y entre colegas, como a nivel personal, de modo que podamos influir con el ejemplo en la proactividad de los estudiantes.

- **Estrategias basadas en los modelos sociales de enseñanza**

Otro de los modelos de enseñanza propuestos por Joyce et al. (2002) son los modelos sociales de aprendizaje, dentro de los cuales encontramos algunas estrategias de enseñanza que podrían contribuir al desarrollo de competencias interculturales por su naturaleza en la interacción con los demás, y contribuir a fomentar un adecuado clima de interacción entre los estudiantes. Estas estrategias son la cooperación entre pares en el aprendizaje, el juego de roles y la indagación jurisprudencial.

- **El trabajo cooperativo o cooperación entre pares en el aprendizaje**

Esta estrategia de enseñanza es apropiada para propiciar la construcción de comunidades de aprendizaje, pues promueve el trabajo colaborativo positivo, en el cual los estudiantes se enseñan mutuamente.

Joyce et al. (2002) señala que la aplicación de esta estrategia considera los siguientes supuestos:

- El trabajo cooperativo produce más motivación en los estudiantes que cuando trabajan de manera individual y competitiva.
- La mutua interacción promueve la complejidad cognitiva y desarrolla habilidades sociales.
- Eleva la autoestima de los estudiantes por el aprendizaje logrado y por sentirse valorado y respetado por el grupo.
- Incrementa las posibilidades de que los estudiantes desarrollen cada vez más la capacidad de trabajar juntos productivamente.
- Desarrolla la capacidad de trabajar en colaboración.

Además, afirma que:

(...) el aprendizaje en grupos cooperativos suministra un agradable laboratorio en donde desarrollar aptitudes sociales y la empatía hacia los otros. El incumplimiento de las tareas y la conducta perturbadora disminuyen sustancialmente. Los estudiantes se sienten a gusto en los ámbitos cooperativos y aumentan los sentimientos positivos hacia sí mismos y hacia los otros” (Joyce et al., 2002, p. 64).

Asimismo, también destaca que el trabajo cooperativo acrecienta el compromiso, además de disminuir el ensimismamiento en los estudiantes, produciendo en ellos una mayor responsabilidad en lo concerniente al aprendizaje personal; y recalca, que es favorable para el desarrollo, no sólo colaborativo sino también un óptimo desarrollo cognitivo el combinar este modelo con otros que favorezcan este desarrollo en todos los miembros del equipo.

También autores como Aguado y Leiva plantean propuestas pedagógicas para desarrollar la interculturalidad en la escuela, que van en la misma línea del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, Aguado (2003), señala como decisivo, el que la intervención educativa dentro del proceso de enseñanza se refiera de acuerdo a las necesidades educativas y el contexto de los estudiantes. Además, indica que las actividades y estrategias interculturales deben estar en consonancia con la planificación y el análisis de necesidades, así como con los objetivos propuestos. También, es necesario considerar que los objetivos deben plantearse en torno a los siguientes ítems:

- Contrarrestar el racismo, la discriminación, y las bajas expectativas.
- Transformar el modelo educativo, lo que significa reestructurar y remover los criterios y fórmulas de agrupamiento y el desarrollo de actitudes interculturales.

- Tomar en cuenta los estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes.
- Planifican en función de las características del contexto.

Esta autora plantea que para desarrollar la educación intercultural en la escuela, son necesarias estrategias como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje experiencial.

Asimismo, Díaz-Aguado (2007) propone el aprendizaje cooperativo como medio para generar en los estudiantes las habilidades de diálogo y trabajo en común respetando las diferencias y valorando el aporte del otro. Además considera el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos como una de las principales innovaciones para adaptar la educación a los actuales cambios sociales. Además, favorece la autoestima, el desarrollo de la tolerancia, y la motivación para el desarrollo de habilidades cognitivas.

❖ **Juego de roles**

En esta estrategia, se debate y reflexiona sobre situaciones problemáticas, a través de la acción. Se plantea un problema, se lo representa y se discute sobre lo representado. La actuación implica incluir actores y observadores, quienes al término de la actuación terminan tan involucrados que muestran interés en conocer el por qué quienes representan el rol, toman tal o cual decisión para resolver el problema, así como también llegan a mostrar interés en conocer qué motiva las resistencias y ensayar otras maneras de abordar y solucionar el problema.

Joyce et al. (2002), señalan que esta estrategia sirve para que los estudiantes sean capaces de indagar en sus sentimientos, conocer y comprender sus actitudes, valores y concepciones, desarrollar habilidades y actitudes para la resolución de problemas, y entender los contenidos de la asignatura de diversas maneras.

Además, plantea esta estrategia como un modo de alcanzar el aprendizaje basado en la experiencia, donde lo que experimenta el estudiante aquí y ahora sea parte del contenido de la enseñanza, poniéndose un especial énfasis, no sólo en el contenido intelectual, sino también en el emocional. En esta estrategia, interesa que los estudiantes lleguen a reconocer y comprender sus sentimientos, observando cómo ellos influyen en su conducta. La combinación de la actuación y el análisis puedan lograr que afloren a la conciencia, procesos psicológicos ocultos que están implícitos en las propias actitudes y creencias.

Así mismo, el juego de roles contribuye a que los estudiantes desarrollen la empatía, como una actitud ante los demás, ya que implica enseñar a los estudiantes a

reconocer diferentes roles, reflexionar sobre su propia conducta y en la de los otros en términos de roles.

Para que esta estrategia sea de calidad y pueda resultar ventajosa, es necesario que los estudiantes tengan claro el concepto del rol, así como la conducción de la reflexión que viene luego de la actuación. Para ello, es necesario considerar los siguientes pasos planteados por Joyce:

- Ejercicios grupales de preparación: consiste en identificar un problema que sea común al grupo y que para éste sea real y relevante, de modo que todos sientan como necesario, ocuparse de dicho problema. Es mejor si el planteamiento del problema proviene de los mismos estudiantes, aunque también se puede emplear relatos de dilemas sin final o films en los que se evidencien situaciones de problema. Es importante que el docente oriente este proceso a través de preguntas que conduzcan a la propuesta del desenlace, por parte de los alumnos.
- Selección de los participantes: Se realiza la descripción de los personajes y sus roles (cómo son, qué piensan y qué podrían hacer), y los estudiantes eligen voluntariamente. A veces, la elección puede realizarse considerando algunos criterios, por ejemplo, que el estudiante parezca tan involucrado o se identifique con el personaje o rol, que manifieste una actitud que necesita ser analizada, o que requieran de identificarse con otros roles para ponerse en la posición de otra persona.
- Ambientación del escenario: se esboza la escena sin algo definido aún, sólo se propone una situación y una línea de acción posible. El docente conduce a través de preguntas orientadoras.
- Preparación de los observadores: el docente compromete a los observadores y les asigna tareas como: evaluar el realismo de la actuación, comentar la eficacia y secuencias de la conducta de los actores, definir sentimientos y modos de pensar de las personas representadas. Deberán reflexionar en torno al propósito de los actores, la utilidad de las acciones emprendidas y otras alternativas de acción que se hubiera podido dramatizar. También se pueden concentrar en la observación de un solo rol y sus sentimientos. Este ejercicio debe conducir a nuevos ensayos de posibilidades alternas de actuación.
- Actuación: los actores asumen y viven una situación de manera espontánea pero muy realista. Debe ser breve, pero evidenciar lo que el personaje quiere transmitir en su rol, es decir la conducta debe ser muy clara.

- **Discusión y evaluación:** el docente debe centrarse en las consecuencias de la acción y los motivos de los actores. El docente ayuda a la reflexión realizando preguntas acerca de los sentimientos y modos de pensar de los personajes.
- **Representación renovada:** puede realizarse varias veces, según se considere necesario. Surge a partir de la reflexión y para ensayar nuevas conductas o maneras de abordar la situación. Luego de esta fase, se da una nueva discusión y evaluación, como en la fase seis.
- **Compartir experiencias y generalizar:** sirve para relacionar la situación problemática con las experiencias de los estudiantes, de modo que lleguen a generalizar sobre modos de abordar situaciones problemáticas y las consecuencias de los mismos.

Estrategias como el juego de roles, contribuyen a mejorar la calidad de la democracia en el aula, puesto que de ellas surgen principios que los estudiantes pueden articular y utilizar en problemas específicos. Cada vez que surja una situación problemática, pueden ensayar diversas soluciones o maneras de abordarlo y elegir una. Asimismo, contribuye al ejercicio y desarrollo de la empatía, pues actuar en roles distintos al suyo, le supone comprender los sentimientos y maneras de pensar de los demás, llegando a una comprensión de la conducta y actuación de los otros.

Joyce et al. (2002), sostiene que el juego de roles resulta de gran utilidad, tanto si se quiere iniciar algún programa de educación sistemático, como si quiere abordar problemas de relaciones humanas, tales como: los conflictos interpersonales, las relaciones intergrupales (conflictos derivados de estereotipos o prejuicios grupales), los dilemas individuales (surgidos de dilemas entre valores propios y ajenos), los problemas históricos o contemporáneos (situaciones críticas en las que políticos, jueces, dirigentes o funcionarios deben abordar un problema o individuo y tomar una decisión).

En este sentido, ya que esta estrategia permite que los estudiantes, no sólo exploren sus propios sentimientos, actitudes, valores y percepciones, desarrollar actitudes y conocimientos prácticos para resolver algún problema; sino también abordar problemáticas de corte social, consideramos que es totalmente válida para emplearla en educación intercultural. A través de ella, se logra desarrollar actitudes interculturales en los estudiantes, como la empatía y la autorregulación, al hacer el ejercicio de tomar consciencia de lo que mueve su actuación y ponerse en el lugar del otro.

❖ Indagación jurisprudencial

Este modelo propuesto por Joyce et al. (2002), ideado por Donald Olivier y James P. Shaver (1966/1974), se propone ayudar a los estudiantes a reflexionar sistemáticamente sobre los problemas sociales. Concibe a la sociedad diversa en opiniones y prioridades, y en la que, los valores se hayan en conflicto.

En este modelo, se pretende que el estudiante sea un ser democrático, que obtenga las herramientas necesarias y eficientes para formular opiniones basadas en juicios críticos, y que sea capaz de defender su postura ante una diversidad de opiniones, respetando siempre la opinión de los demás. Estas herramientas deben promover en los estudiantes una participación activa en la redefinición de los valores sociales.

Promueve en los estudiantes la reflexión en torno a cuestiones legales, éticas y sociales. En cuanto a las cuestiones legales, los aspectos que considera son los dilemas públicos, el funcionamiento del sistema, y posturas críticas. Asimismo, en cuanto a los valores éticos considera el concepto de la dignidad humana, lo que significa ser ciudadano democrático y el concepto de justicia. Y en cuanto a lo social, prepara al alumno para ser un buen ciudadano, sujeto a los cambios continuos que se dan en la sociedad, así como conocer los principios sociales de su país, y formular su propia juicio crítico. El modelo se desarrolla en dos etapas: la exploración y la argumentación.

En la exploración se pretende que los estudiantes sean capaces de analizar el problema por medio de un diálogo enfocado en los hechos. Para ello, el docente debe tomar en consideración la introducción del problema (se enuncia el problema y los estudiantes se analizan la situación), la identificación de los valores en conflicto (se conduce a los estudiantes hacia una comprensión de los diversos componentes que envuelven al hecho e identifican los valores que están en conflicto), la adopción de posturas (los estudiantes toman posiciones argumentativas frente a la situación),

En la argumentación el objetivo es que los estudiantes logren fortalecer sus posturas por medio de la confrontación de argumentos a través de la confrontación de las posturas para resaltar las consecuencias deseables e indeseables de sus posiciones valiéndose de analogías (afinidad, similitudes, relaciones) para resaltar los valores adecuados, la matización de las posturas (los estudiantes rediseñan su posición) y la comprobación de las hipótesis (se confronta nuevamente, hasta llegar a los supuestos de fondo que sostienen sus posturas).

Es necesario considerar en este modelo algunos aspectos como el principio de reacción en el que sólo se trata de respetar y cuestionar las opiniones de los demás, sin hacer juicios de valor, sólo explorando críticamente la postura antes de definir conceptos significativos, pues en esta etapa no se debe defender una posición propia, sino que debe enfocarse en el examen de las mismas.

Asimismo, considerar también el sistema de apoyo en el que se vale para proveer situaciones conflictivas donde la involucración tenga prestigio (es preferible visiones imparciales y desde allí discernir el diálogo); el efecto didáctico que se espera, que es lograr la capacidad de analizar sistemáticamente una situación problemática, explorando los hechos por medio de elementos y valores en conflicto, y discerniendo posturas en un diálogo constante en el que se puedan confrontar las distintas miradas; y las conclusiones, las cuales deben ser pertinentes para que los estudiantes puedan obtener posiciones sólidas luego del análisis.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los objetivos, la metodología empleada para la investigación, la descripción de la muestra y la descripción de los instrumentos que se aplicaron, así como las limitaciones encontradas.

2.1. Objetivos de estudio

Con el fin de situar nuestra investigación, recordemos los objetivos que se pretenden lograr:

2.1.1. Objetivo general

Identificar en qué medida las estrategias de enseñanza que aplican los docentes de la institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa, ubicada en el distrito de San Miguel, podrían desarrollar competencias interculturales en alumnos de contextos urbanos.

2.1.2. Objetivos específicos

- a. Recoger las percepciones de los docentes acerca de la educación intercultural y la manera de promoverla en esta institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa.
- b. Describir las estrategias de enseñanza que aplican los docentes de dicha institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa y que podrían contribuir al desarrollo de las competencias interculturales.

- c. Analizar la pertinencia de las estrategias que aplican los docentes en relación al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de esta institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa.

2.2. Matriz de dimensiones, categorías e indicadores

La investigación tiene dos variables: estrategias de enseñanza que contribuyan al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, según las propuestas de los diferentes autores; y las competencias interculturales que los estudiantes requieren desarrollar. Se profundizó en el concepto de educación intercultural y en qué medida ésta podría ser desarrollada en los estudiantes a través de las estrategias usadas por los docentes de esta institución.

Dimensiones	Categorías	Indicadores	Instrumentos
Competencias interculturales	Interculturalidad	Definición de interculturalidad.	Focus Group
		Educación intercultural en el Perú.	
	Competencias interculturales	Definición de competencias interculturales. <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - El autoconcepto - Autorregulación - Implicación en la interacción - Apertura de mente - Actitud de no juzgar 	
		Descripción de competencias interculturales en relación a las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, propuestas en el Currículo Nacional.	
Estrategias de enseñanza interculturales	Planificación de la enseñanza intercultural	Planteamiento de objetivos, contenidos, estrategias y evaluación.	Análisis documental
	Ejecución de las estrategias de enseñanza	Comunicación de los objetivos	Observación de clase
		Enfoque intercultural en los contenidos	
		Pertinencia de las estrategias	
		Pertinencia de las evaluaciones	
Clima de aula			

2.3. Tipo y nivel de investigación

El presente trabajo es un estudio de caso, por lo que se enmarca en un enfoque cualitativo. De acuerdo a Hernández (2014) “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y completo” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, 2014, p. 19).

En ese sentido, es cualitativo, de nivel exploratorio y descriptivo en la medida que se analiza la pertinencia de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes de una institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa, para desarrollar en los alumnos competencias interculturales.

Es del nivel exploratorio porque busca, a manera de estudio diagnóstico, hacer un primer acercamiento para conocer con qué estrategias ya cuentan los docentes del colegio, para llevar a cabo una educación intercultural. Además, es descriptivo, pues busca acercarse a la percepción de interculturalidad y de educación intercultural que manejan los docentes, y las estrategias que aplican en su práctica pedagógica, en relación al desarrollo de actitudes interculturales.

2.4. Muestra de los participantes

Se tomó como muestra a los docentes de segundo año de secundaria de una institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa ubicada en el distrito de San Miguel.

2.4.1. Datos de la I.E.

Esta I.E. está ubicada en el distrito de San Miguel. Este distrito está ubicado en una zona costera de Lima, zona noroccidental a unos 50 metros sobre el nivel del mar. Cuenta con 135 366 habitantes, de acuerdo a las Proyecciones por Población de Distritos, según los datos que señala el INEI en el 2015. Limita por el este con el distrito de Magdalena del Mar, por el Oeste con la provincia Constitucional del Callao, y por el sur con el Océano Pacífico hasta su punto inicial. De acuerdo a los datos de la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (APEIM), su población pertenece a un nivel socioeconómico medio típico o medio superior.

Su fundación data del año 1920. Es un distrito que tiene su origen en la cultura Limac y Wari, conformado posteriormente por la aristocracia española y limeña, y luego por migrantes japoneses, así como por los afroperuanos que se concentraron en la cuadra 26 y 27 de la Av. La Paz conservando sus costumbres y tradiciones, y los peruanos que migraron del interior del país en la década de los 60. Por más de cincuenta años, se notó una clara distinción entre una población limeña aristocrática y la población más pobre y abandonada del distrito, como lo fueron los barrios de Miramar y el de Castilla.

Como se puede notar, San Miguel es un distrito conformado por una población diversa desde la época de la colonia hasta hoy, gracias a las migraciones tanto de extranjeros como de peruanos que vinieron de diferentes provincias buscando oportunidades de crecimiento en la capital. A ello, cabe mencionar, que actualmente San Miguel también concentra el 6,3 % de venezolanos migrantes en Lima.

En este contexto sociocultural es que se ubica el colegio, el cual se fundó en el año 1918, y cuenta con una larga trayectoria en el distrito. En sus inicios este colegio fue dirigido a los niños pobres de la zona, luego se abrieron las puertas para los niños y jóvenes de toda la comunidad de San Miguel, llegando contar con un importante prestigio en la zona.

Actualmente, el colegio cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 890 estudiantes, de los cuales un aproximado de 300 están cursando la secundaria, mientras que el resto se encuentra entre inicial y primaria. Los estudiantes, en su mayoría, provienen de San Miguel, y distritos aledaños como Magdalena y Pueblo Libre. Eventualmente, reciben algunos estudiantes del extranjero a través del intercambio estudiantil (EE.UU, Italia, México y Colombia), así como estudiantes provenientes de otras regiones del Perú como Cusco, Ayacucho, Tacna y Trujillo. Asimismo, el estrato socioeconómico de la mayoría del alumnado es de clase media. Sin embargo, hay algunos estudiantes matriculados en la institución que pertenecen a estratos socioeconómicos más bajos y que se encuentran becados.

Como puede apreciarse, la población estudiantil es diversa, por lo que creemos importante que se desarrolle en este contexto una educación con enfoque intercultural. Asimismo, es importante señalar que escenarios como el esta institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa, se repite en muchos distritos de Lima, pues nuestra capital, por su historia ya es una ciudad pluricultural debido a la procedencia de sus habitantes. Por ello, es prioritario que en espacios como este se tome

conciencia de las propias raíces, de los elementos que han construido la propia identidad y el modo en que ésta entra en diálogo con los demás, en la interacción cotidiana.

En ese sentido, y desde el enfoque de la Educación Intercultural para Todos, esta institución nos permite aproximarnos al tratamiento de la interculturalidad en espacios ciudadanos, que son vistos generalmente como más homogéneos pero que en realidad están conformados por una gran diversidad que se incrementa cada vez más con fenómenos como la globalización y la migración nacional y extranjera.

Asimismo, cabe mencionar que esta institución se encuentra desde el año 2017 y 2018 en un proceso de re acreditación, por lo que como institución decidió aplicar e implementar la nueva propuesta curricular, en la cual el enfoque intercultural se propone como un eje transversal. No obstante, esto podría diferir en cierto modo con los datos presentados a continuación, ya que los mismos han sido tomados del PEI elaborado en el 2012, vigente hasta el 2017, el cual ha venido actualizándose.

a. Visión:

El colegio se propuso al 2017, ser una institución con una gestión de calidad y una propuesta pedagógica que promueva la formación de personas íntegras, competentes, llamadas a ser líderes cristianos, capaces de insertarse en un mundo globalizado, que contribuyan al desarrollo y la paz social.

b. Misión

El colegio se asume como una institución educativa católica que forma personas a ejemplo de la congregación religiosa promotora. Es decir, líderes, solidarios, defensores de la vida, comprometidos con la preservación del entorno y la transformación hacia una cultura de paz, brindando una educación integral de calidad, que promueva sus facultades científico-humanísticas.

c. Valores

Asimismo, la institución promueve valores como ejes transversales a toda la acción educativa de cada año. Estos valores son el respeto, verdad, solidaridad y responsabilidad.

d. Propuesta pedagógica

El PEI de la Institución. (2012), dentro de sus fundamentos doctrinales asume como modelo teológico los principios y valores del Magisterio de la Iglesia, y desde su propuesta busca ayudar a sus estudiantes a descubrir su dimensión de creatura de Dios, poseedor de dignidad y libertad, y que pueda ser un elemento de concordia y edificación para la comunidad global.

Como modelo de formación propone una comunidad educativa que ofrece un clima familiar, con lazos de amistad y comunión; la idea de la pertenencia a la “Obra de Dios”; como líder al Cristo crucificado, a María y a Santa Ana, madre de María; la figura de Rosa Gattorno, fundadora de la congregación promotora de la institución; como objetivo la elección del propio rol en la misión del anuncio de la Buena Nueva a los pobres; la aceptación de los propios dotes naturales, limitaciones y de las situaciones que Dios le pueda presentar en la vida; una actitud de fe profunda producto de un progreso gozoso en la caridad; enriquecimiento y renovación de la cultura espiritual, doctrinal y técnica que es ofrecido y puesto al servicio de la sociedad y el mundo; y una disponibilidad ante las exigencias del mundo de hoy y de la Iglesia, a las condiciones culturales y a la mentalidad del ambiente en el que se desenvuelva.

Como fundamento filosófico basa sus valores en el modelo de la familia de Santa Ana, la Santa patrona de la Congregación religiosa, y que presenta un modelo de familia educadora, transmisora de valores, de justicia, libertad, búsqueda de la verdad, solidaridad, igualdad, responsabilidad, participación y paz, constituye la fuente inspiradora y la finalidad del ideal educativo de las religiosas promotoras del colegio.

Este ideal configura la concepción de la persona, como criatura de Dios a su imagen y semejanza, protagonista de la historia y como un ser corpóreo-espiritual, digno y trascendente. La concepción de educación como un proceso multidireccional que tiene como fundamento a Cristo, que hace de la escuela un espacio privilegiado de formación integral para la vida, donde se humaniza al ser humano y se promueve el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para una inserción crítica en la sociedad, capaces de afrontar los incesantes cambios.

La sociedad que se propone formar es democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante, defensora de la vida y forjadora de una cultura de paz, que busca el bien común y afirma la identidad de cada miembro, valorando la diversidad cultural, que supera la pobreza impulsando el desarrollo sostenible y la integración mundial.

El estilo de formación que ofrece es personalizado, promueve un ambiente familiar, educando en el amor por la vida, la salvaguarda de la creación y la inserción en la sociedad desde una postura de liderazgo cristiano, democrático, solidario, autónomo y protagonista de su propia historia con conciencia crítica y vocación de servicio.

Los fundamentos pedagógicos sobre los que se sostiene el colegio es el paradigma socio-cognitivo humanista que tiene como base el enfoque constructivista. Es decir, acepta la propuesta de los estadios de desarrollo de la inteligencia y la teoría del conflicto cognitivo de Jean Piaget (1952), la importancia del factor social, de las zonas de desarrollo próximo y de la óptica de una educación mediadora de Vogotsky (1978), los aportes del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960) y las concepciones del aprendizaje significativo de Ausubel (1963).

Asimismo, toman en cuenta en su modelo pedagógico la integralidad del ser, basado en los pilares del *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir*, proponiéndose como fin el desarrollo integral del estudiante, sin perder de vista su ser cristiano. De este modo, su propuesta está centrada en el estudiante, y el docente desempeña el rol de mediador y facilitador de las condiciones para el aprendizaje, procurando el desarrollo de su creatividad y de sus estructuras cognitivas.

El modelo curricular que sigue va en la misma línea del propuesto por el Estado peruano. Como propuesta pedagógica apunta al desarrollo de competencias y capacidades, de valores y actitudes, que señalan como factores irremplazables para alcanzar el perfil de estudiante que se proponen.

Su modelo de evaluación integra tres procesos: enseñar, aprender y evaluar. De modo que la mediación pedagógica se realiza a través de las estrategias didácticas de enseñanza. Se entiende la evaluación como un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza la información relevante con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para optimizarlo.

El objetivo de la evaluación es detectar la situación inicial de aprendizaje, facilitar la programación adecuada para los estudiantes en relación al diagnóstico realizado, reconocer los conocimientos previos de los estudiantes, adaptar las unidades al contexto del grupo, identificar las capacidades y conocimientos que los estudiantes desarrollarán en cada experiencia de aprendizaje, orientar a los estudiantes para futuros estudios o metas profesionales, elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada estudiante, identificar los criterios e indicadores adecuados de cada área curricular en relación a las necesidades de los estudiantes, seleccionar los

recursos didácticos y programas específicos para procurar un aprendizaje significativo en los estudiantes, seleccionar los instrumentos adecuados para obtener la información necesaria respecto de los aprendizajes de los estudiantes.

2.4.2. Docentes de segundo año de secundaria

Se tomó como muestra a los docentes del segundo año de secundaria, ya que es un grado en el que culmina el VI ciclo formativo de la EBR dando inicio al ciclo VII en el cual se consolidan los aprendizajes adquiridos en toda la EBR. Asimismo, los adolescentes se encuentran en un proceso de cambios físicos y psicológicos, por lo que la acción que tomen los adultos, en este caso los docentes, influirá en gran medida en el proceso formativo de los estudiantes en esta etapa de su desarrollo. Asimismo, es un grado en el que los docentes han integrado en algunos proyectos las diferentes disciplinas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Algunos de ellos trabajan hace ya algunos años en el colegio y han asimilado una identidad institucional, mientras que otros se han integrado recientemente y están conociendo la propuesta del colegio.

Se tomó como referencia todas las áreas del grado, ya que la interculturalidad está propuesta como un eje transversal a todo el Currículo Nacional por lo que corresponde a todas las áreas abordarlo, tanto en ciencias como en letras y en arte. Para ello, se realizó la revisión documentaria (plan anual, unidades de aprendizaje y sesiones de aprendizaje) a seis áreas: inglés, comunicación, matemática, educación física, desarrollo personal (DP) e historia, geografía y economía (HGE). También, se observaron las sesiones de clase de cuatro docentes de las áreas de matemática, inglés, HGE y desarrollo personal. Por último, se realizó un focus group con cinco docentes de las áreas de inglés, CCSS, matemática y comunicación. La aplicación de estos instrumentos no se ha focalizado en áreas específicas ya que la interculturalidad es una tarea que atañe a toda la comunidad educativa, y a todas las áreas disciplinares.

2.5. Instrumentos

Para el recojo de la información se aplicó tres instrumentos: guía de entrevista grupal (focus group) (ver anexo 1), guía de observación de clase (ver anexo 5) y guía de análisis documentario (ver anexos 2, 3 y 4).

- **Guía de entrevista grupal (Focus group)**

Con este instrumento se recogió información acerca de la concepción de interculturalidad y educación intercultural, información que se relaciona con la primera variable de este trabajo de investigación. Se empleó la entrevista grupal a docentes de diferentes áreas de segundo año de secundaria.

Fue una entrevista semi-estructurada con el fin de recoger información sobre la percepción de interculturalidad de los docentes de las diferentes áreas y la relación con su práctica pedagógica. Se realizaron preguntas descriptivas y de opinión o valoración personal.

- **Guía de observación de clase**

Este instrumento permitió observar bajo ciertos criterios referidos a la educación intercultural las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, información que se relaciona con la segunda variable de este trabajo de investigación. Se observó las sesiones de clase de estudiantes de segundo año de secundaria en las áreas de Historia Geografía y Economía (HGE), Desarrollo Personal (DP), inglés, Matemática y Comunicación. Para la creación de este instrumento se consideró algunos ítems que plantea el MINEDU en cuanto a la educación intercultural y los desempeños planteados en las competencias del Currículo Nacional “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, que se relacionan con el objetivo de las competencias interculturales.

- **Guía de análisis documental**

Este instrumento permitió conocer lo que plantean los docentes en la planificación inicial del año, lo que nos permitió obtener información acerca de los aprendizajes que consideran fundamentales para este grupo de estudiantes y contrastarlos con su práctica pedagógica en la observación de clase. Se analizó la planificación de las sesiones de clase de estudiantes de segundo año de secundaria en las áreas de Historia Geografía y Economía (HGE), Desarrollo Personal (DP), inglés, Matemática, Ciencia Tecnología y Ambiente (CTA), Educación Física (EF) y Comunicación. Para la creación de este instrumento se consideró algunos ítems que plantea el MINEDU en cuanto a la educación intercultural y los desempeños planteados en las competencias del Currículo

Nacional “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, que se relacionan con el objetivo de las competencias interculturales.

2.6. Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información se consideraron los datos recogidos en la entrevista grupal aplicada a los docentes del colegio. Se hizo un contraste con el análisis documental realizado y la información la observación de las sesiones de aprendizaje.

La relación que se estableció entre las tres fuentes de información (análisis documental, entrevistas y observación de sesiones de aprendizaje) nos permitió contrastarla con las estrategias interculturales investigadas; y de esa manera, conocer qué estrategias empleadas por los docentes contribuyen al desarrollo de competencias interculturales, y cuáles necesitarían potenciar.

2.7. Limitaciones de la investigación

Este trabajo constituye un primer acercamiento para conocer qué competencias de base existen sobre las cuales trabajar las competencias interculturales en la institución y cuáles aún faltan desarrollar. En ese sentido, no agota todas las posibilidades en cuanto a estrategias de aprendizaje y no se pretende generalizar los resultados.

Algunas de las limitaciones para la investigación tuvieron que ver con la escasa información y desarrollo teórico sobre el desarrollo de competencias interculturales y las estrategias para promoverlas en contexto como el peruano. Asimismo, en los documentos del Ministerio de Educación para la educación básica, como es el Currículo Nacional, se señala la transversalidad de la interculturalidad en la educación, pero no se señalan las pautas de cómo llevarla a cabo en la escuela. Ello puesto que esta línea de investigación recién se está impulsando en el Perú y los otros escenarios incluyendo los latinoamericanos, que tienen marcadas diferencias en realidades y enfoques.

Por otro lado, la institución se encontraba en un proceso de reacreditación por lo que los docentes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa se encontraban en múltiples actividades en relación a este proceso lo que complicaba establecer tiempos para reuniones y revisión documentaria. Asimismo, se percibió un temor natural a la crítica o cuestionamiento de fuera por parte de la institución, por lo que también hubo

limitaciones para acceder a documentación confidencial, como por ejemplo las planificaciones de los docentes. Varios de los documentos fueron proporcionados por parte de algunos docentes más que por aprobación de los directivos. Esta fue una también una de las razones por las que la investigación se centró en una sola institución.



CAPÍTULO III: RESULTADOS

Para realizar el análisis de la información y obtener los resultados, se consideraron los datos recogidos en el focus group realizado a los cinco docentes del colegio, así como el contraste con el análisis documentario realizado y la información obtenida de la observación de las cuatro sesiones de aprendizaje.

La relación establecida entre las tres fuentes de información (análisis documentario, entrevistas y observación de sesiones de aprendizaje) nos permitió contrastar la información con las estrategias interculturales investigadas; y de esa manera, conocer qué estrategias empleadas por los docentes contribuyen al desarrollo de competencias interculturales, y cuáles necesitarían potenciar.

3.1. Concepciones de los docentes de la institución educativa privada con promotoría de una congregación religiosa acerca de la educación intercultural a través del focus group y programaciones a largo plazo

En relación al primer objetivo planteado, que fue recoger las percepciones de los docentes acerca de la educación intercultural y la manera de promoverla, se realizó una entrevista grupal a cinco docentes (cuatro docentes de segundo año de secundaria de las áreas de comunicación, matemática e inglés y al coordinador del área de Ciencias Sociales).

Las percepciones que se recogieron de los docentes hacen referencia a lo que ellos conocen sobre la interculturalidad, la educación intercultural, y la manera de promoverla. Asimismo, en relación al tercer punto, se les preguntó acerca de lo que conocen sobre la propuesta curricular que hace el MINEDU sobre la interculturalidad, y las estrategias de enseñanza que la promueven.

3.1.1. Percepciones de los docentes acerca de la definición de interculturalidad y educación intercultural

Sobre la definición de interculturalidad y educación intercultural, uno de los docentes se refirió del siguiente modo:

La interculturalidad es la comunicación empática y asertiva que existe “entre” diversas culturas. Es por ello que permite la interacción y convivencia, respetuosa y armónica, entre las culturas que habitan en un mismo lugar. Mientras que la educación intercultural, son los medios y estrategias que emplea el Estado y toda institución para cuidar, valorar y proteger los derechos de cada una de las culturas, promoviendo su lengua, costumbres, creencias, cosmovisión, entre otros.

Como podemos apreciar, para este docente la interculturalidad está relacionada con una actitud asertiva y empática de la persona para comunicarse con otras culturas, mientras que, la educación intercultural está asociada con los medios y estrategias empleadas por las instituciones para promover la interculturalidad y la igualdad de derechos entre las culturas.

Los demás docentes expresaron no haber ahondado mucho en la definición de interculturalidad ni en el enfoque transversal de interculturalidad planteado en el CN por el Ministerio de Educación. Sin embargo, aunque señalaron no manejar mucha información conceptual sobre el tema, durante la entrevista identificaron varios aspectos y elementos relacionados a interculturalidad, a la educación intercultural, y la importancia de promoverla no sólo en espacios rurales, sino también en escuelas urbanas como es el colegio.

Asimismo, identificaron diversas prácticas que, en su actuar pedagógico contribuyen, en cierta medida, en el desarrollo de la educación intercultural. Además, señalaron que si el tema fuera abordado institucionalmente y desde diferentes frentes, podrían seguir contribuyendo. Es decir, si se promueve a través de un trabajo interdisciplinario, que integre diferentes actores tanto dentro como fuera de la escuela, por ejemplo, un trabajo interdisciplinario en conjunto con las familias de los estudiantes y entidades públicas locales.

Además, señalaron que para promover la interculturalidad en la educación es importante que el maestro se sienta comprometido en su rol, lo cual implica conocimiento del tema, partiendo de la definición que cada uno tiene sobre la interculturalidad; y no sólo por parte de los docentes, sino de toda la comunidad educativa. Señalaron necesario

un planteamiento, a nivel institucional, de políticas y estrategias que promuevan una educación intercultural y que involucre a todos los actores educativos.

La docente del área de matemática, por ejemplo, señaló que educar interculturalmente desde cualquier área, depende en gran medida del docente. En su caso, señala que en su clase ella trata de no hacer diferencias entre los estudiantes:

[...] si en mi aula hay, de hecho, estudiantes que no todos comparten quizá, el mismo origen cultural o étnico y social, yo particularmente, parto por no hacer diferencia alguna y reconocer siempre a mis estudiantes. Pero, siempre considero que es una cuestión personal, porque si un profesor de matemática no tiene esa disposición, conociendo o no lo que es interculturalidad, no lo va a aplicar ni siquiera en su trato con los estudiantes.

Del mismo modo, en el área de inglés la maestra señaló que, aunque ella no conoce a profundidad el tratamiento del enfoque intercultural que se plantea en el Currículo Nacional (CN), en su área (inglés) se asignan momentos durante la sesión de aprendizaje para trabajar temáticas relacionadas a ello. Por ejemplo, se consideran momentos de autorreflexión grupal sobre los valores, las culturas y otros temas de impacto social, que cada docente del área, incluye en su sesión de aprendizaje. De este modo señala que, de una u otra forma, sí se trabaja la interculturalidad en el aula; y que, además, la interculturalidad está asociada a temas de impacto social y a la reflexión sobre los valores que practican los estudiantes en el aula.

En ese sentido, podemos decir que para los docentes de esta institución, la interculturalidad es la capacidad de comunicación asertiva y empática entre las diferentes culturas; implica un serio compromiso del docente para promoverla, que a su vez supone conocimiento del tema y un trabajo interdisciplinario que involucre en la reflexión y compromiso a los estudiantes como a todos los actores que participan en la escuela.

Respecto al modo de promover la educación intercultural en América Latina y en el Perú, el docente del área de Ciencias Sociales mencionó lo siguiente:

Sé que, en algunos países, como Paraguay, Bolivia y Ecuador han trabajado la interculturalidad de forma más profunda con reformas en el sistema educativo y con políticas públicas que permiten vislumbrar verdaderos cambios. Por ejemplo, un alto porcentaje de la población paraguaya (no estoy seguro si es el 70 u 80 % de la población) habla guaraní como segunda lengua materna, además del castellano. Asimismo, en Bolivia se viene trabajando, hace algunos años, la interculturalidad desde la creación de diversas instituciones públicas para quechua-hablantes y

aymaras; como también la creación de colegios donde se enseña en la lengua materna de cada cultura los de matemática, comunicación, historia, etc.

Los demás docentes manifestaron tener alguna referencia sobre el tema, pero no tener mucha claridad al respecto. Por ejemplo, una de las respuestas fue:

Bueno sé que se quiso implementar en el gobierno de Toledo, no sé, el quechua como segunda lengua en las escuelas, sobre todo en los colegios estatales, pero no funcionó. Es que el tema ahí es que el Perú es un país dividido porque hay de tantos lugares que cada uno tiene una idiosincrasia diferente. Entonces, ¿cómo unir al país donde cada uno vela por propia visión? Es muy complicado, la verdad. (Docente de inglés)

Las respuestas brindadas por los docentes denotan opiniones personales, si bien el tema es planteado como un enfoque transversal en documentos oficiales del MINEDU, como es el CN, pareciera que falta la reflexión y las herramientas para un tratamiento apropiado y transversal en la institución. No obstante, la mayoría de docentes, aunque manifiestan tener cierto desconocimiento del tema en aspectos teóricos y en relación a las políticas educativas aplicadas, sí reconocen que en sus prácticas pedagógicas contribuyen, de alguna manera, con la promoción de la interculturalidad en el aula y que es necesaria una formación más focalizada en la interculturalidad que les brinde herramientas para llevarla a la práctica pedagógica.

Así también, reconocen que, para que se lleve a cabo la educación intercultural, es necesario, además del compromiso docente, ampliar la mirada y no reducir el enfoque a un sector de la población considerado diferente, que en la mayoría de casos se asocia a lo andino. Es decir, un elemento importante es entender la interculturalidad desde la integración de todas las partes y culturas existentes, sin reducirla a la aceptación de una sola cultura desconociendo a todas las demás:

[...] implica compromiso también de nosotros. Es decir, comienza desde el conocer y ver toda la gama que tiene esto, porque no solamente es pensar que la interculturalidad se refiere a hablar de las personas del ande; yo, por ejemplo, mi raza es negra, y yo siempre digo que la experiencia educativa que pasé forma parte de la interculturalidad. Es, no solamente pensar en incluir a las personas de la sierra, sino es la inclusión en general, no solamente a la persona que viene de la sierra y se le llama cholo o serrano. Todos, el negro, el chino, todos tenemos una cuestión que aportar como peruano a nuestra cultura, y no viéndolo desde manera separada. (Docente de matemática)

Como se puede apreciar, para los docentes la interculturalidad en el Perú, abarca mucho más que valorar las costumbres y tradiciones andinas, como quizá se ha entendido durante mucho tiempo¹, se trata de conocer y valorar positivamente la gran diversidad cultural existente, y tomar conciencia de la importancia de formar una sociedad en la que todos se sientan una parte importante, capaz de aportar desde lo que cada uno es. En este sentido, los docentes del colegio son conscientes de que es posible alcanzar una educación intercultural con el compromiso y apertura del maestro y si el trabajo parte de las relaciones que se dan en la escuela, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y los contenidos del aprendizaje.

Por otro lado, señalaron que la educación intercultural implica, además un perfil docente apropiado. Un elemento importante que destacaron los docentes en relación a este punto es poseer una adecuada autoestima, la cual indicaron no sólo es importante desarrollarla en los estudiantes, sino también es un requisito que los docentes la posean para poder promoverla en los estudiantes:

[...] yo creo que trabajar también en la autoestima, [uno de los elementos que contribuyen al desarrollo de la educación intercultural] En uno mismo, porque si nosotros proyectamos a los estudiantes que nos sentimos menos por haber nacido acá en nuestro país. Como dice mi compañera, no solamente hay que limitarnos a lo que es la sierra, ¿no? Sino también, por ejemplo, de la selva. Como te digo, yo he visto que, cuando la gente, los estudiantes vienen de la selva, tratan de imitarlo, se burlan cuando se expresan; en este caso, en el idioma inglés. Y yo creo que es también porque no conocen, no conocemos lo nuestro, lo nuestro no solamente está basado en nuestra comida que está reconocida internacionalmente, sino está basado en toda una cultura. Entonces, si nosotros no nos sentimos orgullosos, no vamos a proyectar eso en nuestros estudiantes. (Docente de inglés)

Poseer una apropiada autoestima implica que, tanto los estudiantes como los docentes, puedan sentirse orgullosos de lo que son, sentirse a gusto con el lugar de origen, con las características personales y con la propia cultura. De este modo, se considera como elemento importante para la educación intercultural desarrollar una sana autoestima en los estudiantes y docentes. Lo cual significa que, en la institución, además del conocimiento de la diversidad gastronómica o las danzas folclóricas, se priorice sobre todo el reconocimiento y valoración de la gran diversidad cultural que poseemos como nación, reconociendo en ella las tradiciones y costumbres de cada una de sus culturas.

¹ Hay que recordar que, en el recorrido histórico del tratamiento de la interculturalidad, muchas veces la mirada se ha dirigido a sectores andinos con el objetivo de homogeneizar la sociedad.

Esto se relaciona con lo que señala Walsh acerca de que la interculturalidad:

[...] Además de ser una meta por alcanzar, [...] debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 1998, p. 4).

En efecto, educar interculturalmente, significa comprometerse con la tarea de construir relaciones interpersonales, sociales y culturales basadas en el respeto e igualdad, así como tener consciencia de la falta de equidad en las oportunidades. Esto implica que en primer lugar el docente realice un trabajo personal de reconocimiento y valoración de su propia identidad para generar actitudes y procesos relacionados a la interculturalidad en las relaciones interpersonales que se efectúan durante la enseñanza aprendizaje.

Respecto a la educación intercultural en el Perú, señalaron que, para promoverla:

“Son importantes elementos como las políticas públicas, ya que el Estado tendría que ser el principal agente promotor de la interculturalidad, no solo desde los lugares donde habitan las distintas culturas, sino promoviendo la empatía y el respeto, en todos sus habitantes, además, debería generar espacios e instituciones que respalden la interculturalidad como bancos, escuelas, hospitales, etc. que logren comunicarse en la propia lengua de las culturas que habitan en un mismo territorio; y el sistema educativo, pues la escuela cumple un rol fundamental en promover y concientizar a los futuros ciudadanos sobre la importancia de la interculturalidad, más aún, si vivimos en un país y un mundo tan diverso, donde debemos saber comunicarnos con personas con distintas tradiciones y costumbres”. (Docente de ciencias sociales)

Como podemos ver, los docentes reconocen que la educación intercultural en el Perú es un tema que abarca tanto el compromiso docente, como el compromiso del Estado a través de las políticas de educativas.

En este sentido, podemos decir que los docentes del colegio perciben la interculturalidad como un tema importante y pendiente en su formación pues reconocen que les falta profundizar en sus definiciones y prácticas; y, en cuanto a la educación intercultural, es percibida como el modo de promover la interculturalidad mediante un trabajo interdisciplinario donde deben involucrarse los estudiantes, los docentes, directivos, padres de familia e instituciones públicas locales.

3.1.2. Concepciones de los docentes acerca de las competencias interculturales

Respecto a las concepciones de competencias interculturales, los docentes que fueron entrevistados señalaron que no conocen ese concepto. No obstante, algunos de ellos lo relacionaron con las habilidades que poseen los docentes para trabajar temas referentes a la diversidad, así como la cualidad de estar dispuesto al deseo de conocer la diversidad cultural para poder dialogar e interactuar de manera pacífica y democrática. Aquí, algunos ejemplos:

No conozco mucho al respecto, pero sé que en el currículo hay un enfoque intercultural. Y, podría referirse al deseo de conocer; es decir, tener la intención de conocer la cultura del otro, pues cómo voy a respetar tu cultura si no conozco ni tengo la intención de hacerlo. (Docente de matemática)

No lo tengo bien definido, pero considero que podría abarcar o enfocarse en las habilidades del docente para abarcar temas como el de diversidad, cultura, por ahí pueden ser las habilidades. Y podría referirse a actitudes como la prudencia o la igualdad. (Docente de inglés)

Existe un enfoque intercultural que se promueve en el nuevo Diseño Curricular, propuesto por el Ministerio de Educación, en el que, de una u otra manera, todas las áreas deben trabajarlo, aplicando diversas estrategias que permitan ello. Asimismo, desde el área de CCSS existen competencias que promueven la interculturalidad como es el caso de “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. (Docente de CCSS)

Como puede notarse, los docentes no utilizan el concepto de competencias interculturales, pero sí lo relacionan con algunas cualidades que debe poseer cada docente, como por ejemplo; el de mostrar interés en conocer al otro, y desarrollar temas de diversidad cultural. Dichas nociones esbozadas por los docentes podrían relacionarse con la competencia de la apertura mental, la actitud de no juzgar y en cierto sentido, con la empatía, ya que el desear conocer al otro implica actitudes como el ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía), no cerrarse a nuevos conocimientos (apertura mental) y no prejuzgar lo que el otro pueda ofrecerme generando estereotipos y prejuicios (actitud de no juzgar).

Asimismo, el docente de Sociales hizo referencia a las competencias interculturales que plantea el MINEDU, como es el caso de la competencia “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, abordadas desde el curso de

Desarrollo Personal, lo cual nos indica que este enfoque de interculturalidad es abordado desde esta área.

De este modo, si bien es cierto que los docentes dicen no conocer a profundidad los conceptos de competencias interculturales, sí las promueven o son conscientes que algunos elementos de su accionar pedagógico contribuyen en el desarrollo de una educación intercultural. Es decir, son conscientes de la necesidad de educar en competencias y valores que se orienten al desarrollo de una sociedad basada en una cultura democrática y de paz, que no discrimine.

Esto se evidencia en las respuestas que dieron acerca de las estrategias de enseñanza que empleaban en el aula y su contribución a la educación intercultural, pues reconocieron algunas de ellas que favorecen a la interculturalidad en la educación:

Creo que en la mayoría de casos si se trata de promover la interculturalidad a través de las estrategias de aprendizaje, como: proyectos participativos, debates, trabajos cooperativos, análisis de casos, foros, paneles expositivos, juego de roles, sociodramas, entre otros. (Coordinador de CCSS)

Asimismo, los docentes también identificaron algunos factores que podrían obstaculizar la interculturalidad, como es el hecho de que para los estudiantes muchas veces lo de afuera, o lo extranjero, en este caso EEUU, ejerza mucha influencia en ellos. En ese sentido, siendo conscientes de esa especie de alienación por parte de los estudiantes, las docentes promueven en ellos la confianza en sí mismos, en sus maneras de ser, y alentándoles desde el curso a esforzarse en adquirir una lengua extranjera, sin desvalorizar lo propio. Sin embargo, piensan que éste no debe ser un trabajo sólo del aula, sino también de la comunidad:

En nuestra área se evidencia mucho el impacto de lo de afuera, en este caso de EEUU. Los alumnos se dejan influenciar mucho por lo de afuera y a veces pierden el origen, de dónde hemos venido nosotros. A veces yo siento, no sé si los demás lo perciben, que ellos sienten un rechazo a lo nuestro; y eso yo creo que no sólo debería trabajar dentro de las aulas, sino que también dentro de la comunidad. Debe ser un trabajo conjunto en ello. [...] Entonces, cuando yo hago este tipo de trabajos en clase, yo primero trato de que los alumnos sientan confianza en sí mismos, porque estamos en todo un proceso de aprendizaje y debemos también valorar nuestros orígenes, pero eso no quiere decir que nos vamos a limitar a no podernos expresar en una segunda, en una tercera lengua, ¿no? Porque es muy difícil adquirir un acento” (Docente de inglés).

En este caso, al proponerse los docentes afianzar en los estudiantes la autoconfianza y valoración de sus orígenes y raíces culturales, se está contribuyendo a desarrollar la competencia intercultural del autoconcepto, por lo que aunque no lo reconozcan como competencia, sí tienen noción de la importancia de desarrollarla en los estudiantes.

En este sentido, los docentes son conscientes que desde su práctica pedagógica aportan, en cierta medida, al desarrollo de competencias interculturales, pero las abordan como habilidades sociales o educación en valores.

3.1.3. Concepciones de los docentes sobre cómo promover la educación intercultural

El Ministerio de Educación incluyó como uno de los enfoques transversales planteados en el Currículo Nacional (CN), el enfoque de interculturalidad. Éste enfoque por su transversalidad debe ser abordado desde las diferentes áreas en todas las escuelas de Educación Básica en el Perú.

Sobre este tema, se les preguntó a los docentes del colegio, a modo de indagar acerca de las estrategias que ellos aplican y que consideran contribuyen, desde su área, al abordaje de este enfoque, y las respuestas que se obtuvo fueron variadas. Se pudo evidenciar que para algunas áreas resulta más sencillo abordar la interculturalidad en el aula, por la naturaleza del curso, como es el caso de Ciencias Sociales, mientras que para otras áreas es más complicado abordarlo:

El docente de sociales, por ejemplo, resaltó que existen dos competencias que promueven la interculturalidad, aludiendo a las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”.

La ventaja del área de Ciencias Sociales es que la interculturalidad se trabaja constantemente, no solo porque existen competencias que se relacionan directamente (como ya se había indicado en alguna respuesta anterior) sino porque todos los temas de la historia, geografía y economía, se desarrollan dentro de un contexto, donde constantemente están interactuando personas con distintas tradiciones, costumbres o creencias. Desde esta perspectiva, parece casi imposible que no aparezca algún tema de interculturalidad. Es más, uno de los objetivos del área de Desarrollo personal, ciudadano y cívico es formar ciudadanos interculturales. (Coordinador de CCSS)

Asimismo, indicó que las estrategias que se aplican en esta área son: proyectos participativos, proyectos interdisciplinarios, debates, deliberaciones, trabajos cooperativos, análisis de casos, foros, paneles expositivos, exposiciones grupales, elaboración de textos argumentativos, juego de roles, sociodramas, entre otros. Con lo cual podemos entender que la manera de promover la interculturalidad desde esta área es a través de las estrategias de enseñanza mencionadas por el docente.

En el área de comunicación, la docente considera que el tema de la interculturalidad se puede abordar a partir de los tipos de lectura que realizan los estudiantes durante las sesiones de clase. Mencionó, como ejemplo, que la lectura “La Lima pituca”, de Sandra Guzmán, una de las lecturas del plan lector, propició el diálogo y la reflexión sobre temas relacionados a la interculturalidad y sobre el racismo. Explicó que, a partir de esa lectura, que dio lugar a una mesa redonda con los estudiantes, pudieron expresar libremente sus sentimientos, y ella (la docente) pudo notar que muchos de los estudiantes sienten, de alguna manera, rechazo a su propia cultura.

A partir de estas reflexiones, los jóvenes desarrollaron ensayos donde pudieron expresar una postura respecto al tema del racismo y la discriminación, y cómo esto afecta a las sociedades actuales y a su realidad. En este sentido, aunque la docente no haya analizado y profundizado en la teoría sobre la interculturalidad, conoce algunos elementos para promoverla, y de hecho la promueve en sus clases con los estudiantes.

Además, señaló que de alguna manera al trabajar las tres competencias propias del área (comprende textos escritos, se expresa oralmente y produce textos escritos), también es posible abordar la interculturalidad y promover en los estudiantes el desarrollo de competencias interculturales.

Por ejemplo, en la competencia relacionada a la comprensión de textos, señaló que se han trabajado diversos tipos de textos, a través de los cuales es posible revalorar la literatura peruana, logrando que los estudiantes disfruten de la misma, y valoren positivamente la diversidad de manifestaciones culturales:

Bueno, en el caso de comunicación es muy amplio. Una gama muy amplia de que las tres competencias, el tema de que comprende, produce los textos y la expresión oral. En lo que es comprende, trabajamos, por ejemplo diversos tipos de textos. Y allí, podemos trabajar, en literatura, por ejemplo Ollantay. Algo que muy poco les gusta a los chicos, para cuarto de secundaria es un poco difícil. Otros años he tenido a mi cargo a cuarto de secundaria, en otra situación, y les parece tan densa la literatura peruana y como tienen ese rechazo a lo que es el Perú, les cuesta muchísimo. (Docente de comunicación)

En lo que respecta a la expresión oral, indicó que las estrategias que más se emplean son los debates, para lo cual los estudiantes requieren de una previa investigación sobre el tema a debatir, como por ejemplo el racismo u otros que sean de interés social, y que les ayude a tomar consciencia de la realidad. En la producción de textos, se aplican estrategias de investigación como el del planteamiento de una tesis, la argumentación para sustentar su postura desde una perspectiva particular, y más personal que les permita a los jóvenes expresar sus propias opiniones. De esta manera, los estudiantes pueden expresar sus propias maneras de pensar y reflexionar, logrando promover así la interculturalidad en el aula:

Trabajamos debates en la expresión oral. Hicimos, este año el tema del racismo, que a los chicos les causa como que cierta dificultad hablarlo, más aun cuando están a favor o en contra. Pero eso les hace investigar, entonces a partir de eso, ellos investigan y pueden darse cuenta de la realidad, y de ver qué es lo que está sucediendo en su país. Y lo que ellos dicen y cuando ven la realidad, lo que están observando. Cambian y su actitud va cambiando, como que van reflexionando y hacen una autoevaluación, autoanálisis de su postura y de lo que están comentando. Lo que es la parte de producción, por ejemplo, el trabajo de una tesis, el trabajo de una argumentación, sustentar su postura desde una perspectiva particular, más personal que les permita expresar también su opinión, son formas de que los chicos también canalicen ideas de este tema y de lo que es la interculturalidad. (Docente de comunicación)

Como podemos apreciar, en esta área una de las estrategias que se aplica va en la línea de la investigación, que podríamos decir va en la línea de la indagación jurisprudencial, que propone Joyce. En la cual se les orienta a los estudiantes a la investigación sobre algún tema de interés social, del cual se les pide asumir una posición al respecto, tomando en cuenta la información obtenida para sustentar y argumentar sólidamente sus posturas.

Esta estrategia contribuye a que los estudiantes sean conscientes de lo que ellos sienten y piensan, al mismo tiempo que desarrollan el juicio crítico ante situaciones de debate público, basándose en opiniones sustentadas sólidamente y no en prejuicios y estereotipos.

Podría decirse que esta estrategia, dirigida a la promoción de la interculturalidad, contribuye a desterrar los prejuicios y estereotipos de los estudiantes, logrando desarrollar

la competencia de la apertura mental y generando en sus relaciones mayor comprensión y empatía.

En el área de matemática, existen cuatro competencias que están relacionadas a la resolución de problemas. En esta área, la docente considera que un modo de abordar la interculturalidad es a través del aprendizaje significativo, lo cual se evidencia a través de las situaciones significativas que plantea en sus sesiones de clase:

[...] Yo trato de no guiarme por los ejercicios solamente, sino que [...] siempre termino relacionándolo con el aspecto familiar, entonces yo pienso que desde allí manejo una estrategia, porque trato de hacer significativas las situaciones y conocer también de algún modo lo que ellos pasan, qué proponen en los ejemplos y plantean a veces situaciones que, si bien es cierto, pueden tener una solución matemática, a veces no. [...] Nosotros iniciamos cada sesión, cada unidad con una situación significativa. Al menos en matemática sí procuramos ver si es algo de ciencia, de política, de historia, de economía, lo que fuese. Y, obviamente, y con más alcances si es sobre el Perú. Terminamos la sesión con la parte de la metacognición, haciendo preguntas como ¿esto para qué te va a servir? ¿Cómo lo vas a aplicar, en qué contexto de tu realidad, en qué situación cotidiana, dónde lo llevarías en la práctica? Cuestiones así que los chicos llegan a reflexionar dónde, esta parte de la matemática me serviría, y ponen sus ejemplos, crean sus problemas, que más que crearlos de la nada, los traspasan. Pueden expresarlos con sus propias palabras, alguna situación que hayan pasado, de acuerdo a un campo temático que, termina siendo al final, el medio para que ellos aprendan. (Docente de matemática)

Asimismo, considera también que una forma de promover la interculturalidad es a través del clima de aula que propicia el docente para el aprendizaje:

[...] Los problemas cotidianos no suelen ser matemáticos precisamente y su solución tiene que darse también a través del diálogo, de la escucha, de la apertura, del comparar quizás realidades. Entonces, pienso, de algún modo se puede trabajar por allí la interculturalidad. Y, el escucharles también a ellos sus propios problemas. [...] cuando alguien no entrega una tarea, saber qué pasó, qué puede decir; y a veces uno se entera de toda la realidad y puede comprender qué le pasa a ese estudiante, que es todo un mundo. [...] un estudiante ya es todo un mundo, una realidad diferente a la de otra y otro. [...] Yo al menos, si procuro como profesora de matemática, generar esos espacios. No son todo el momento, pero sí breves espacios donde el estudiante pueda mostrarse como es y darse a conocer. (Docente de matemática)

Como puede apreciarse, en el área de matemática la interculturalidad es abordada desde la planificación, en las situaciones significativas que se plantea a los estudiantes para el aprendizaje, y desde el clima de aula. Por ello, se puede decir que la

estrategia empleada en esta área va en la línea de los modelos personales de enseñanza de Joyce, ya que se pretende brindar un espacio de confianza al estudiante para que pueda expresarse como es y para que pueda interactuar respetuosamente con sus pares, sin descuidar el aprendizaje del área, el cual se trata de contextualizar.

En el área de inglés, las docentes señalaron que la interculturalidad se aborda a través de las lecturas y reflexiones que se suscitan en el aula sobre temas relacionados a la cultura, o en los momentos de la metacognición, donde se les cuestiona a los estudiantes sobre la aplicación del aprendizaje en su vida. Asimismo, recalcaron que se podría trabajar a través de la evaluación, si se considera no sólo el aprendizaje del área, sino también las actitudes de los estudiantes en relación a la interacción que se da entre ellos, de respeto, solidaridad, etc.

Además, en el área de inglés se promueve el aprendizaje significativo. Las docentes hicieron alusión a un proyecto desarrollado por el área de Sociales, en el que participaron de manera integrada todas las áreas de primer y segundo año de secundaria.

El aporte a este proyecto, desde el área de inglés, fue la elaboración de un sketch en base a un spot publicitario de los años 90, en el que un vigilante (guachimán) no puede comprender lo que dice mujer extranjera porque no sabe hablar inglés. Para este proyecto, los estudiantes debían representar el rol de los personajes del comercial. Para ello, tuvieron que observar el video, analizar a los personajes, reflexionar sobre las situaciones que se dan en el spot (muchas de ellas burlescas) y aprender los diálogos.

La docente que narró este proceso, hizo hincapié en la actitud de los jóvenes al inicio del proyecto, pues la actitud inicial era de burla hacia el vigilante y luego de negación para representar el rol, pues nadie quería representar al personaje que era objeto de burlas por no saber pronunciar bien el idioma extranjero, en este caso el inglés. Sin embargo, en el proceso los estudiantes además de la reflexión que suscitó este spot en la clase, lograron fluidez en los diálogos en inglés que representaron. En especial para los estudiantes que presentaban dificultades para aprender el idioma, esta representación despertó el interés y la confianza necesaria para lograr el aprendizaje.

Por ello, una de las estrategias de enseñanza empleadas en el curso, tiene relación y va en la línea del aprendizaje significativo, y del juego de roles que plantea Joyce. Lo cual contribuye a desarrollar en los estudiantes la empatía hacia los demás, la reflexión sobre sus propias actitudes y un aprendizaje que resulte significativo para la vida.

3.1.4. Percepciones de los docentes sobre cómo se promueve la interculturalidad en la I.E.

Respecto a las acciones que toma el colegio en relación al enfoque de interculturalidad, los docentes consideran que sí se realizan algunos aportes, aunque no todas las áreas disponen de las herramientas necesarias para ello:

El colegio si apuesta por una educación intercultural, aunque considero que en las áreas de ciencias naturales este trabajo es menor, al no encontrar las herramientas necesarias para desarrollarla. Del mismo modo, considero que la sociedad no ayuda en formar ciudadanos interculturales sino todo lo contrario (individualistas, egocéntricos, discriminadores o, en el peor de los casos, intentan negar sus orígenes forman su “propia cultura”). (Coordinador de CCSS)

También refirieron algunas de las actividades que se realizaron durante el año, que resultaron significativas, tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para la experiencia de integración de los docentes en las diferentes áreas, al mismo tiempo que se trazaba como objetivo promover una actitud intercultural en los estudiantes.

Se hizo referencia al proyecto de arte, el cual tuvo bastante acogida por parte de los estudiantes y maestros. La docente que mencionaba este proyecto tenía como propósito dar a conocer las culturas que hay, y la riqueza de un país pluricultural como el Perú. Resaltó dentro de las ventajas de este proyecto, el que haya integrado en él a los niveles de primaria y secundaria, así como también les permite formar en los estudiantes su sentido de pertenencia y cariño y valoración de la diversidad peruana:

Por allí, recuerdo haber escuchado un comentario de uno de los pequeños de primaria. Bueno, ellos recién se están formando. [...] Eso de: “no me pongas el chullito”, que era como una capita, o como un poncho, porque se me va a ver como serrano”. [...] eso llegamos a escuchar como tres docentes, y bueno, se le explicó en el momento. El justo iba a recitar algo, creo que iba a hacer un canto. Pero, desde allí, se va formando. (Docente de inglés)

La docente reconoce que desde pequeños se les va formando para no cultivar estereotipos y prejuicios que den lugar a la discriminación en el aula o en cualquier otro espacio.

Asimismo, señalaron que como institución el colegio intenta desarrollar en los estudiantes la sensibilidad hacia otras realidades, y una de las formas de promoverlo es a

través de las misiones que se realizan anualmente, tanto los estudiantes de segundo año de secundaria, como los de cuarto año, cada uno en diferentes niveles de participación.

Aquí en el colegio lo que se ve bastante es la ayuda social, y justamente a los lugares donde más se necesitan, es decir en provincia. A los chicos los he visto, en su momento, en las dos oportunidades que he podido ir con segundo y cuarto año, que no tienen pues ese sentimiento negativo de que ayyy vamos a ir allá para, no sé, ensuciarme, voy a dormir incómoda; es más, estando con la directora, la madre directora, hemos ido con los chicos de segundo. Ellos, para qué, están muy dispuestos a apoyar, a ayudar. No tienen ese sentimiento de que no me gusta, que voy a perder un sábado o un domingo, yendo a un lugar donde ni siquiera conozco a los chicos, y se ven realidades pues distintas. Y también, de diversas culturas y realidades. (Docente de inglés)

Otra actividad institucional que mencionaron fue el proyecto intercultural de feria andina llamada “Conociendo nuestro Perú: La Sierra”, organizada por los docentes de Ciencias Sociales de primer y segundo año de secundaria. Este proyecto también integró las diferentes áreas del grado, y a opinión de los docentes, resultó muy interesante y motivador tanto para los estudiantes como para los mismos docentes.

Para el área de comunicación, le pareció oportuno que en esta feria se toque la región andina, y que se conozca la parte cultural, culinaria y que a partir de ello los estudiantes puedan valorar lo andino. En esta área se trabajó para este proyecto, una radio donde los jóvenes se expresaban en poesía quechua, narraban historias, leyendas autóctonas, lo cual les permitió desarrollar una mayor amplitud de su mirada hacia el Perú. Pues, advierte que los jóvenes manifiestan cierto rechazo a lo propio, y una tendencia a escuchar y valorar lo extranjero, y es bueno para ellos mostrarles que el Perú no sólo es Lima,

Este proyecto, no sólo logró integrar el aprendizaje desde las diferentes áreas, sino que favoreció a que se reconozcan en la región andina sus potencialidades y carencias de la región, así como la discriminación y la desigualdad.

Sí aplicamos varias de estas estrategias. Por ejemplo, a mediados de este año (2017) realizamos un proyecto intercultural llamado: “Conociendo nuestro Perú: La Sierra”, en donde se trataba de revalorar todas las potencialidades de la región andina de nuestro país, pero, a la vez, también reconocíamos todas las carencias y necesidades que existían, desde la discriminación, los estereotipos, la explotación (minería), desigualdades, entre otros. Para realizar este proyecto empleamos, debates dirigidos, deliberaciones, foros, paneles expositivos, juego de roles, etc. (Docente de CCSS)

Asimismo, resultó beneficioso para que puedan integrarse los aprendizajes desde las diferentes áreas:

El proyecto intercultural que se desarrolló llevó por nombre: “Conociendo nuestro Perú: La Sierra” Este proyecto surgió desde la misma área de Ciencias Sociales y se llevó a cabo en coordinación con las otras áreas. Cada área asumió el compromiso de trabajar un tema de la Sierra, según su campo temático. Por ejemplo, el área de inglés trabajó los principales lugares turísticos de la sierra; el área de comunicación trabajó cuentos, mitos, leyendas y textos escritos sobre la sierra; El área de matemática trabajó toda la parte estadística, aplicando encuestas y, en algunos casos, en coordinación con el área de Ciencias Sociales; El área de CTA trabajó los alimentos que son originarios de la Sierra, así como plantas medicinales, entre otros. El área de arte desarrolló música, cantos y puestas en escena con temáticas andinas. (Coordinador de CCSS)

Como puede notarse, el colegio intenta promover la interculturalidad desde sus diferentes propuestas como institución. Sin embargo, para algunas áreas resulta más sencillo el poder abordarlo, por la misma naturaleza del curso, como es el caso del área de Sociales, a diferencia de las demás áreas que manifiestan poco conocimiento del tema y limitado abordaje en el aula.

3.1.5. Concepciones de educación intercultural de los docentes a partir de la revisión documentaria del plan anual

Se realizó la revisión documentaria de la planificación anual de los cursos de Comunicación, Desarrollo Personal, Educación Física, Historia Geografía y Economía (HGE), Inglés y Matemática.

El primer factor analizado con el instrumentos fue si “conoce a sus estudiantes”. Al respecto, encontramos que además de los datos institucionales generales (nombre del colegio, grado y sección, nivel, nombre del docente a cargo, descripción del curso, enfoques transversales, etc.), se señalan los temas transversales como: la “educación para el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos” y el “desarrollo de la autonomía en el aprendizaje”, los cuales se relacionan con los problemas de bajo nivel de comprensión lectora y producción de textos y poca autonomía en los aprendizajes, que son los problemas identificados institucionalmente como necesidades de los estudiantes.

En ese sentido, se puede decir que los docentes planifican la enseñanza tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Acerca de los enfoques transversales, en la mayoría de la planificación revisada se mencionan los enfoques de interculturalidad (en los casos de los cursos Desarrollo Personal, Educación Física, Historia Geografía y Economía, y Comunicación), atención a la diversidad (D.P, H.G.E y comunicación), enfoque de derechos (H.G.E, D.P y comunicación) y enfoque ambiental (en los casos de Educación Física, H.G.E y matemática). Algunas áreas plantearon además otros enfoques como el de igualdad de género (en el caso del curso de Desarrollo Personal), búsqueda de la excelencia y orientación al bien común (en los casos de los cursos de H.G.E e Inglés). Asimismo, el área de matemática planteó como enfoques o temas transversales la educación para el desarrollo de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la comunicación, y la educación para la sana convivencia y conciencia ambiental.

De lo anterior, podemos decir que las diferentes áreas tomaron como prioridad durante el año escolar 2017, además de los temas transversales institucionales (educación para el desarrollo de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la comunicación, y educación para la sana convivencia y conciencia ambiental), los enfoques transversales planteados por el MINEDU de interculturalidad, atención a la diversidad y el enfoque ambiental, principalmente.

Esto indica que los docentes en su planificación anual consideraron las necesidades de los estudiantes, en relación al fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación entre los estudiantes, y la promoción de valores relacionados a la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente y el cambio de perspectiva respecto de la diversidad. Es decir, para los docentes es importante promover en los estudiantes actitudes de respeto, solidaridad, empatía y apertura ante la diversidad, por lo que abordar la interculturalidad en el aula sería de gran importancia.

Un modo en que se evidencia el conocimiento de los estudiantes es a través del planteamiento de las situaciones significativas para el aprendizaje. Sobre este punto, el MINEDU (2017) plantea en la Cartilla de Planificación Curricular que la planificación (plan anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje) se debe realizar a partir de las situaciones significativas que, deben ser planteadas en un “contexto real o simulado”, describir condiciones, limitaciones o restricciones que den sentido al reto. También, se menciona que debe constituir una pregunta retadora para el estudiante, que genere en ellos el interés para involucrarse en su solución, que demande “que los estudiantes usen sus

saberes previos y permitirles progresar hacia un nivel mayor de desarrollo al que tenían” (p. 12).

En ese sentido, las situaciones significativas revisadas en los planes anuales, responden al contexto de los estudiantes, y en algunos casos guardan relación con las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, como es el caso del curso de Desarrollo personal. Pero, la mayoría de ellas están propuestas como descripciones de las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de las áreas de Desarrollo Personal, Historia Geografía y Economía (HGE) y de Comunicación se plantea lo siguiente:

Situaciones significativas planteadas en el plan anual de DP, HGE y Comunicación

Título de la unidad: “¿Para qué mantener una convivencia democrática en el colegio?”

Situación significativa: “El desconocimiento y desinterés por una convivencia democrática en el colegio” (Tomada del plan anual del curso de Desarrollo Personal).

Título de la unidad: “Disfruto leyendo”

Situación significativa: “Los estudiantes de la I.E, presentan bajos niveles de comprensión que se originan en escaso manejo de vocabulario, limitado hábito de lectura, desconocimiento de estrategias de lectura y de procesamiento de información y, escasos procesos metacognitivos. Esta situación trae como consecuencia desmotivación para la lectura, dificultad para lograr capacidades más complejas, dificultad para opinar y sustentar aspectos críticos y reflexivos.

Ante esta situación, ¿cuáles son los retos que deben asumir los estudiantes? ¿Qué tipos de textos leerán? ¿Qué estrategias de comprensión de texto utilizarán para organizar mejor la información? ¿Qué estrategias de procesamiento de información utilizarán para organizar los textos que leerán? ¿Qué macro reglas aplicarán cuando lean los textos?” (Tomada del área de Comunicación).

Título de la unidad: “Aprendiendo a ser autónomos”

Situación significativa: “Dificultades para desarrollar autonomía en sus aprendizajes” (Tomada del curso de HGE).

Fuente: Fragmentos extraídos de la planificación anual de los docentes.

Como puede notarse, las situaciones significativas que se describen responden al bajo nivel de comprensión lectora y producción de textos, a las dificultades que presentan los estudiantes en la convivencia y en la escasa autonomía en sus aprendizajes. Sin embargo, las preguntas no llegan a constituirse como preguntas retadoras dirigidas a los estudiantes, sino una situación a resolver a través de la intervención del docente.

No se da esto en todos los casos, pues algunas situaciones significativas como por ejemplo, las planteadas por el docente de educación física y de matemática están más dirigidas para que los estudiantes lo solucionen:

Situaciones significativas planteadas en el plan anual de EF y Matemática

Título de la unidad: "Nos informamos para promover el ahorro personal y familiar a través de un díptico informativo".

Situación significativa: "¿Qué es el sueldo mínimo? ¿Qué impuestos debe pagar un ciudadano de acuerdo a su tipo de actividad? ¿Qué diferencias se encuentran en años anteriores con respecto a la actualidad según la estadística en los gastos económicos de las familias? ¿Qué es el PBI? ¿Cómo debería ser el ahorro de una persona que comienza a generar ingresos?" (Tomada de la planificación del área de Matemática).

Título de la unidad: "Desarrollemos nuestra autonomía"

Situación significativa: "Un alumno con destreza deportiva no juega en equipo. ¿Qué entiendes por juego en equipo? ¿Qué deberías hacer para que un compañero tenga una participación activa en un equipo de juego?" (Tomada de la planificación del curso de Educación física)

Fuente: Fragmentos extraídos de la planificación anual de los docentes.

Asimismo, podemos notar que hay coherencia entre las situaciones significativas planteadas y los problemas priorizados por la institución, pero no tanto en relación a los enfoques planteados por el MINEDU, a excepción de las situaciones planteadas por el curso de Desarrollo Personal y Educación Física, que a nuestro modo de ver, se podría trabajar aspectos relacionados al desarrollo de competencias interculturales para su solución.

En relación al segundo factor observado que fue el diseño de la enseñanza, no se evidencia las estrategias de enseñanza que aplicarán, pero sí se describen los productos a obtener al final de cada unidad, por lo que nos atrevemos a inferir cuáles podrían ser esas actividades y estrategias, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3.1:

Productos planteados en el plan anual

Áreas	Productos importantes a obtener	Posibles actividades
Desarrollo Personal (DP)	Panel informativo sobre la convivencia democrática, charla informativa para algunos estudiantes de primaria a través de murales informativos de acuerdo a cada etapa de desarrollo, feria cultural donde se presenten las diversas expresiones de las regiones del Perú y la visita a un centro de ayuda social donde se realice un proyecto coordinado con el área de pastoral.	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación de la información. • Organización de estudiantes por equipos de trabajo. • Organización de la información. • Síntesis de la información. • Preparación de exposición oral ante estudiantes más pequeños. • Organización de las normas de organización y trabajo en equipo. • Coordinación entre equipos de trabajo y diferentes áreas disciplinares.
Historia Geografía y Economía (HGE)	Infografías, álbum informativo e historietas.	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación • Síntesis de la información. • Recrear la información.

Comunicación	Álbumes de lecturas, creación de cuentos, cuenta tradiciones, poemas, dirección de un programa radial escolar, creación de la heráldica personal (escudo personal) y elaboración de historieta y textos argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación de la información • Reflexión • Recrear la información • Indagación de información personal, familiar, interpersonal. • Interacción y organización entre pares. • Síntesis y organización del discurso oral.
Educación física	Aplicación de los fundamentos técnicos y formaciones tácticas por equipos en balonmano y básquet, creación de rutina gimnástica a manos libres y con elementos, mejora de las técnicas de juego en equipo de vóley en los campeonatos interpromociones que organiza el COES y en la olimpiada de estudiantes y aplicación de fundamentos técnicos y formaciones tácticas por equipos en fútbol afianzando el sentido de pertenencia en todos los integrantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización entre pares. • Proposición de pautas de trabajo y normas de convivencia. • Creatividad y compromiso con el equipo, que supone la aceptación de las cualidades de los demás.
Inglés	Diálogos, proyectos, elaboración de párrafos cortos, exposiciones, juego de roles y portafolio.	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación • Conocer y comprender la posición del otro para interpretarlo. • Síntesis y reflexión de lo aprendido o estudiado.
Matemática	pruebas escritas, presentación de tablas Excel, elaboración y resolución de problemas según un determinado método matemático (Polya).	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento deductivo y resolución de problemas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documentaria realizada a la planificación anual

Como puede notarse, los diferentes productos descritos anteriormente pueden brindarnos una idea de las actividades que los estudiantes tendrían que realizar para alcanzar dichos productos como evidencia de su aprendizaje. En este sentido, podemos inferir que las actividades podrían estar relacionadas con la deliberación, la investigación, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y llegar a acuerdos, etc. Por lo que, podemos suponer que las actividades planteadas guardan relación con varios de los desempeños planteados en las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”.

Es decir, las actividades para alcanzar los productos planteados, permitirían a los estudiantes explicar y valorar sus propias características personales, culturales y sociales, así como sus propios logros. También, les permitirían valorar la participación de su familia en su formación, así como también valorar la participación con seguridad y confianza en otros grupos culturales y sociales, ser conscientes de sus propias emociones, sentimientos, comportamientos y valores, y reflexionar sobre ello.

Respecto a los productos alcanzados en equipo, como por ejemplo los planteados en educación física, implican estrategias de autorregulación emocional y resolución de conflictos, de acuerdo a las situaciones que puedan presentarse. Las actividades como juego de roles, en el caso de inglés, promueven que los estudiantes sean capaces de ponerse en el lugar del otro y comprenderlo; así como la creación de álbumes, requiere la organización de trabajos e interacción con los demás y, en este sentido, genera el espacio necesario para que los estudiantes analicen, emitan juicios críticos, desarrollen la empatía y tolerancia, propongan sus propias perspectivas y normas de convivencia. Por consiguiente, las actividades y estrategias pueden ser un espacio propicio para adquirir competencias interculturales, tales como el autoconcepto, empatía, implicación en la interacción y apertura de mente.

En cuanto a la selección de campos temáticos, se toma en cuenta los diferentes contenidos para el aprendizaje, según la disciplina de cada área. Sin embargo, cabe notar que el curso que más evidenció un planteamiento temático en relación a la interculturalidad fue el de Desarrollo personal:

Tabla 3.2:

Campos temáticos planteados en el curso de Desarrollo Personal

<p>Convivencia democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> Las normas y la convivencia democrática. Participación democrática en el colegio y el aula Situaciones de exclusión: Etnia, género y discapacidad. Habilidades sociales para resolver conflictos. 	<p>Vínculo familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> Rol educativo de la familia: funciones de la familia, problemas familiares, adaptación a los cambios. 	<p>Sistema democrático</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistema político democrático en el Perú. La Constitución. La ley.
<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> Valores: definición, tipos e importancia. El respeto y el método inductivo (Aristóteles) 	<p>Diversidad y pertenencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Diversidad cultural en la familia. Diversidad cultural en la Institución Educativa. Grupos culturales y sociales en la formación de la identidad. Cuidado del Patrimonio cultural. 	<p>Derechos y responsabilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Propiedad: bien individual, bien común. Cuidado espacios públicos y privados. Derechos Humanos: dimensiones. La necesidad de los Derechos Humanos.

Fuente: Fragmentos extraídos del plan anual del curso de Desarrollo Personal

En efecto, en este curso se plantean temáticas relacionadas con la interculturalidad como es el sistema democrático, diversidad y pertenencia, convivencia democrática, y valores como el respeto. Esto nos indica que en el colegio se promueve la

interculturalidad como temática, y como valor principalmente a través del área de sociales y del curso de DP. Las demás áreas lo podrían promover desde el tratamiento que les dan a los campos temáticos y a través de las estrategias de enseñanza que apliquen para obtener los productos planteados en el plan anual.

En cuanto a la evaluación, se señalan tres tipos de evaluación: evaluación de diagnóstico, evaluación formativa y evaluación sumativa. Además, todos los cursos coinciden en realizar una evaluación diagnóstica inicial de manera oral o escrita que les permita ajustar el plan anual de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes del grado. Asimismo, en cuanto a la evaluación formativa, se proponen acciones de acompañamiento personalizado, con criterios expresados en rúbricas, fichas de observación, listas de cotejo, actividades de evaluación o pruebas escritas al término de cada sesión, autoevaluación, coevaluación, entre otros. Y, en cuanto a la evaluación sumativa, su propósito es brindar un informe de avance y progreso, el cual se expresa en la boleta de notas bimestrales. Dichas notas son el resultado de los productos finales, tales como: las exposiciones, diálogos, presentaciones, pruebas, etc.

Respecto al tercer factor, diseño del aprendizaje, y a partir de los productos propuestos por los docentes, podemos deducir que estos plantean diferentes actividades de manera que atienden a los diferentes estilos de aprendizaje, las dificultades y a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, plantean trabajos que implican colaboración e interacción entre los mismos estudiantes, lo que genera también conocimiento mutuo y actitudes empáticas. También, plantean retos que requieren de la colaboración de todos, por ejemplo, en los proyectos “empresarios aneños” del curso de HGE, “Sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa sobre la pluriculturalidad peruana”, del curso de arte, y “Conociendo nuestro Perú: la sierra”, donde en algunos casos involucra no sólo al área que promueve el proyecto sino a todas las demás. De este modo, se valora la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y se ensayan las estrategias para la resolución de conflictos.

De esta manera, consideramos que las actividades o estrategias que emplean los docentes sí podrían contribuir al desarrollo de competencias interculturales, tales como la empatía, autoconcepto, implicación en la interacción, apertura de mente, actitud de no juzgar y autorregulación.

3.1.6. Resultados de la revisión documentaria de las unidades de aprendizaje

La revisión se realizó a las unidades de aprendizaje de los cursos de Comunicación, CTA, Educación Física, HGE, Desarrollo Personal, Inglés y Matemática. En cuanto al primer factor observado “conoce a sus estudiantes”, se encontró coherencia con la planificación anual, pues los temas señalados como transversales son la educación para el fortalecimiento de la comprensión lectora y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Lo cual corresponde a las necesidades identificadas por la institución. No obstante, no se mencionan los enfoques transversales propuestos en la planificación anual, salvo en el título de una unidad del curso de HGE: “Generando conciencia ambiental para una mejor calidad de vida”, donde puede estar aludiendo al enfoque ambiental.

Asimismo, las capacidades y desempeños se relacionan con las disciplinas y contenidos de cada área, a excepción de Desarrollo Personal que planifica en torno a las competencias “Construye su identidad” y “Participa democráticamente” y Comunicación en los que algunos de sus desempeños se relacionan con estas dos competencias, pero no de manera específica:

Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, aclarar y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural. (Extraído de la unidad didáctica N° 7 de comunicación)

Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan organizadores o ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, la hipérbole), considerando algunas características del tipo textual y género discursivo. (Extraído de la unidad didáctica N° 7 de comunicación)

En este caso, los desempeños que se proponen están relacionados con los desempeños de “plantea su postura ante dilemas morales que involucran situaciones de convivencia en la escuela y en la comunidad”, “se relaciona con sus compañeros con equidad e igualdad”, “intercambia costumbres mostrando respeto por las diferencias” y “muestra actitudes de respeto por sus compañeros”, que son planteados en el área de Desarrollo Personal, y corresponden a las competencias “Construye su identidad” y “Convive democráticamente”.

Así, podemos decir que la mayoría de cursos planifica desde las competencias y desempeños de la disciplina que le corresponde y desde el tema transversal del colegio que es la comprensión lectora y el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje. No se evidencia en la planificación una propuesta específica para el tratamiento del enfoque de interculturalidad mencionado en la planificación anual de algunos cursos.

Las situaciones significativas, en su mayoría, son descripciones de las necesidades de los estudiantes, donde se les plantea preguntas a resolver por ellos mismos, como es el caso del área de CTA, matemática, y en algunas unidades del área de Ciencias Sociales e inglés. Sin embargo, en algunas de ellas se plantea preguntas a resolver por parte del docente, como por ejemplo ¿qué acciones tomará el docente para tal situación?, o el docente tomará tales o cuales acciones:

Los estudiantes de la I.E, presentan dificultades para desarrollar con autonomía sus aprendizajes, debido a situaciones personales que afectan su normal desenvolvimiento escolar, no permitiéndoles participar activamente en su proceso de aprendizaje, ante tales circunstancias las acciones pedagógicas a realizar durante el bimestre estarán orientadas a la sensibilización, al generar conciencia con su entorno y sobre todo a desarrollar su propia autonomía durante sus procesos de aprender. Ante esta situación, la Docente del área realizará un sinfín de estrategias que le permitirá de una u otra manera amenguar dicha situación problemática, para ello se plantearán las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias de aprendizaje permitirá la mejora de los aprendizajes de los estudiantes dentro del área de estudio? ¿La metodología de proyectos será la estrategia más adecuada para desarrollar la autonomía de los estudiantes? (Tomado de un plan anual)

En cuanto al factor planificación de la enseñanza, encontramos que las actividades planteadas en las unidades didácticas, en su mayoría implican interacción entre los estudiantes a través de trabajos grupales. Por ejemplo, en el curso de matemática se plantearon actividades como la organización de las normas de convivencia previamente a la actividad grupal, proponer acciones posibles para resolver la situación significativa, organizarse por grupos, establecer rutas de trabajo para el desarrollo de la unidad.

Estas actividades de organización para el desarrollo de la unidad, además de contribuir al aprendizaje autónomo, también contribuyen al desarrollo de las competencias interculturales como la empatía, implicación en la interacción y apertura de mente.

En las áreas de inglés, CTA, HGE, y Desarrollo Personal, se plantearon actividades que implican trabajo de pares, juego de roles, trabajos grupales para análisis de temas globales, lecturas acerca de temas medioambientales, elaboración de sus objetivos personales, análisis de casos, análisis de imágenes, investigación de fuentes, deliberación, elaboración de textos argumentativos, sociodramas, análisis de la información, organización de la información, elaboración de infografías, elaboración de afiches y paneles informativos,

Estas actividades planteadas en las unidades didácticas van en la línea del aprendizaje colaborativo planteado por Joyce, y contribuirían también al desarrollo de las competencias interculturales del autoconcepto, empatía, implicación en la interacción, actitud de no juzgar y apertura de mente.

Asimismo, en las áreas de Educación Física, y Comunicación se plantearon actividades como grabación de cuentos tradiciones, indagación sobre la participación estudiantil, creación de organizadores de información, historietas, exposiciones, tertulias, creación de estrofas de poemas, creación de juegos grupales, creación de rutinas gimnásticas, organización y mejora del juego en equipo en deportes como el vóley, basquetbol y fútbol.

Cabe señalar que en el curso de arte se propuso un proyecto cultural que daba a conocer creativamente las diferentes regiones de nuestro país, a través de la música y las danzas. Este proyecto integró a diferentes áreas para su desarrollo.

Estas actividades planteadas van en la línea de estrategias de trabajo colaborativo, así como de la enseñanza no directiva optando por el desarrollo de la creatividad y el trabajo en equipo en los estudiantes, lo cual podría contribuir al desarrollo de las competencias interculturales como el autoconcepto, autorregulación e implicación en la interacción.

En cuanto a la selección de campos temáticos, los diferentes cursos desde el contenido de cada área contribuyen a los estudiantes a alcanzar la competencia “construye su identidad”, así como las competencias “convive y participa democráticamente”, aunque en algunos casos como el curso de HGE y Desarrollo Personal tienen contenidos directamente relacionados con estas competencias, más que las otras áreas.

En la evaluación, los docentes plantean diversos métodos y técnicas de evaluación diferenciada, de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes. Esto puede evidenciarse en el planteamiento y diseño de los instrumentos de evaluación, los cuales recogen evidencias escritas, expositivas, actitudinales de forma permanente.

Todas las unidades revisadas plantean dos tipos de evaluación: evaluación formativa y sumativa. Dentro de la evaluación formativa, a la cual se le ha dado una importancia del 70%, encontramos que lo que evalúan los docentes se relaciona con los productos que evidencian el aprendizaje y el proceso para alcanzarlo. Por ejemplo se evalúan el fotolenguaje, sociodramas, elaboración de afiches, tríptico, actividades de deliberación, cuestionarios, para lo cual se diseñaron instrumentos como listas de cotejo, guías de evaluación, rúbricas, pruebas escritas, guía de producción, guías de exposición, guías para evaluar los cuenta tradiciones, etc.

Se podría decir que los docentes evalúan de manera diferenciada, de acuerdo a las características de los estudiantes, contribuyendo a que ellos, no sólo desarrollen un aprendizaje autónomo, sino que alimenten un positivo autoconcepto, valorando la diversidad de maneras de aprender.

En cuanto al tercer factor, diseño del aprendizaje o clima de aula, podemos decir que a selección de estrategias de aprendizaje considera las etapas de desarrollo y los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual evidencia una actitud empática por parte del docente. Asimismo, en todas las unidades revisadas se plantean actividades que promueven el aprendizaje colaborativo, que implica diálogo y conocimiento mutuo entre los estudiantes. El docente, a través de las actividades que propone para el aprendizaje, promueve la colaboración, implicancia y solidaridad en los estudiantes para resolver los retos del aprendizaje, lo cual contribuye, en gran medida, al desarrollo de competencias interculturales como la implicación en la interacción, el autoconcepto y la empatía.

El docente promueve la reflexión en el aula, acerca de las normas de convivencia, así como promueve el respeto y la colaboración entre los mismos estudiantes.

3.2. Práctica de planificación de sesiones, observación de sesiones, materiales, y recursos

Para lograr el segundo objetivo que es describir las estrategias de enseñanza que aplican los docentes que podrían contribuir al desarrollo de las competencias interculturales en el colegio, se realizó la revisión documentaria y la observación de algunas de las sesiones de aprendizaje del año escolar 2017. Para ello, se empleó una guía de análisis documentario y de observación de clase que adjuntamos en la sección de

anexos y que observan el conocimiento de los estudiantes, el proceso de diseño de la enseñanza y diseño del aprendizaje o clima de aula en la planificación.

3.2.1. Resultado de la revisión documentaria de las sesiones de aprendizaje

En el primer factor, conoce a sus estudiantes, se evidencia que en todas las sesiones se mencionan los datos institucionales (nombres de la institución, grado y sección, nombre del docente, valores y enfoques que se plantea el colegio, necesidades priorizadas por la institución), y se menciona como una necesidad, el abordaje de la problemática en la comprensión lectora y el desarrollo de la autonomía en los aprendizajes, la cual corresponde a lo planificado en la unidad y en el plan anual y corresponde a la problemática planteada por la institución. En el caso del área de Ciencias Sociales y el área de inglés, se menciona además del tema transversal institucional, el enfoque de orientación al bien común, el enfoque de derechos, y búsqueda de la excelencia.

Cabe señalar que, en las sesiones revisadas no se menciona el enfoque transversal de interculturalidad. Por lo que, se podría decir que, este no es un enfoque prioritario en la planificación de los docentes. Asimismo, los propósitos del aprendizaje planteados en las sesiones están relacionados con el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación, y con las competencias propias de cada área. En el caso del área de Ciencias Sociales, en el curso de Desarrollo Personal, se señala en la planificación de las sesiones las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”.

En cuanto a las situaciones significativas, se observa que éstas se relacionan con lo planificado en las unidades y responden a los temas transversales. En algunos casos responden a situaciones de conflicto en la interacción entre estudiantes, como por ejemplo la dificultad de los estudiantes en tener consideración por los demás, en el caso del curso de Desarrollo Personal.

Son planteadas a partir de ejemplos contextualizados o situaciones que viven los mismos estudiantes en la escuela o en otros espacios. Por ejemplo, la integración que requiere para participar del Fútbol, crear diseños atractivos a las portadas de los libros de texto, relación entre la geometría y las señales de tránsito, explicar la respiración aeróbica y anaeróbica a partir de la relación entre alimentos y bebidas que ellos conocen como el

pan, la cerveza y la chicha de jora, bajo nivel de comprensión lectora y comprensión de textos escritos, individualismo y falta de consideración hacia los demás, entre otros.

Pero, encontramos que no en todos los casos las situaciones significativas plantean retos que despierten interés real en los estudiantes. Por ejemplo, uno de los ejemplos o situación problematizadora del área de matemática era descubrir el perímetro de la piscina de la casa de un estudiante, situación que, si bien puede ser posible de imaginar en la vida de los estudiantes por sus condiciones económicas y sociales, no necesariamente constituye una situación que integre todas las realidades de los estudiantes, pues no todos tienen piscinas en sus casas, y ello podría no constituir un reto relevante a resolver.

La propuesta que hace el MINEDU (2017) en la cartilla de planificación curricular en cuanto al planteamiento de situaciones significativas para el aprendizaje, responde al hecho de permitirles a los estudiantes poner en práctica las competencias. Es por ello que una buena situación significativa debe estar planteada en un contexto real o simulado, describir condiciones, limitaciones o restricciones que den sentido al reto. Asimismo, debe constituir una pregunta retadora para el estudiante, que genere interés en ellos e involucre, para su solución, sus conocimientos previos, y a la vez les permita progresar en el aprendizaje. Los resultados o productos deben ser claros ya que serán la evidencia del aprendizaje.

En este sentido, las situaciones significativas planteadas por los docentes en las sesiones de aprendizaje son, en algunos casos, contextualizadas y constituyen un reto, pero no cumplen con todas las características de las situaciones significativas que propone el MINEDU. Asimismo, éstas deben orientarse a contribuir al desarrollo, no sólo de las competencias de cada área, sino también con las relacionadas al enfoque intercultural, como es el caso de las competencias “construye su identidad” y “convive y participa democráticamente”. Al respecto, se evidencia que éste no es el principal propósito de la mayoría de situaciones significativas planteadas en las sesiones revisadas.

En cuanto al segundo factor, el proceso de enseñanza, revisamos aspectos en relación al inicio, desarrollo y cierre de la sesión, tales como la organización de la sesión, el recojo de saberes previos, la selección de los campos temáticos, las actividades planteadas que se relacionan con las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, y la evaluación.

Encontramos que en la mayoría de las sesiones se plantea una organización previa de trabajo colaborativo, ya sea a través de los trabajos grupales, de pares,

actividades lúdicas, como es el caso del área de educación física, lo cual contribuye en gran medida para que los estudiantes ensayen y desarrollen actitudes positivas en la interacción entre compañeros y de ese modo desarrollen competencias interculturales.

Asimismo, los materiales y recursos que emplean los docentes, son variados y de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, ya que plantean el uso de materiales visuales, auditivos, multimedia, entre otros. Y, en cuanto al recojo de saberes previos, todas las áreas consideran un momento en la sesión para ello, como actividad de inicio, previo al desarrollo de la sesión.

Respecto al desarrollo de la sesión se tomó como referencia los desempeños que se describen en las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”, por la relación que establece con el desarrollo de competencias interculturales y que creemos no debe limitarse a su aplicación en una sola área, como es el caso de Ciencias Sociales, sino en todas las áreas, ya que la interculturalidad se plantea en el Currículo Nacional como un enfoque transversal.

Al respecto, encontramos que, en la mayoría de sesiones revisadas, que corresponden al cuarto bimestre, se plantean actividades que permiten a los estudiantes relacionarse entre sí con equidad e igualdad, por ejemplo, en los trabajos entre pares (en los cursos de Comunicación, DP, EF, EPT, HGE, Inglés y matemática), ya sea grupal o en parejas, aunque en la planificación de la sesión no se explica a detalle las pautas para desarrollar cooperativamente las actividades.

En áreas como la de Ciencias Sociales, se planifica actividades que permiten valorar la participación de la familia en la formación de los estudiantes, como es el caso del curso de HGE, en el que propone una actividad para conocer la economía familiar y promover el ahorro, así como el curso de Desarrollo Personal, que trabaja explícitamente estas dos competencias mencionadas anteriormente.

Las actividades planificadas son diversas, algunas de ellas dirigidas, a través de las fichas de trabajo, fichas informativas, entre otros. Así como también se plantean actividades que requieren del protagonismo de los estudiantes, como es el caso del trabajo por proyectos y de investigación.

En caso del área de comunicación, algunas actividades implican creatividad de parte de los estudiantes, por ejemplo en el caso de la creación de poemas y el análisis de los mismos, donde podemos decir que va en la línea de desarrollar la sinéctica, que es el desarrollo del pensamiento creativo en el estudiante. Otras, en cambio van en la línea de la enseñanza directiva, ya que emplean fichas informativas, se siguen instrucciones, etc.

Asimismo, cuando se realizan el análisis literario, así como el análisis de casos y debates se plantea una metodología que va en la línea de una enseñanza inductiva, ya que para lograr el análisis y la exposición de sus resultados, implican un nivel básico de investigación por parte de los estudiantes, la toma de posición y la argumentación de su propia postura, trabajo entre pares, que promueve la reflexión, la expresión de las propias ideas, y la escucha de las diversas interpretaciones de los textos literarios.

En el área de Ciencia Tecnología y Ambiente (CTA) las actividades conllevan a la formulación de preguntas, y al aprendizaje a través de la indagación. Se plantean hipótesis, se presentan fichas informativas para que los estudiantes indaguen en la información, la organicen y extraigan conclusiones. Asimismo, los trabajos de investigación se realizan en equipo, por lo que podría decirse que las estrategias empleadas en el área van en la línea del modelo inductivo básico de la indagación científica y el trabajo cooperativo.

En el área de sociales se realizan actividades que apuntan a la formación de conceptos, como es el caso del curso de Desarrollo Personal y de investigación en la línea del pensamiento inductivo, como el caso del curso de Historia, Geografía y Economía (HGE). Por ejemplo, en el caso del curso de HGE se les propone a los estudiantes resolver la situación problematizadora a través de la indagación personal primero (aplican la técnica del subrayado en la lectura de la ficha informativa preparada por la profesora) para luego realizar la actividad cooperativa, en la que se hace uso de la biblioteca del colegio. Posteriormente se propone una puesta en común donde uno o dos representantes del equipo expondrán lo investigado al resto de sus compañeros en un plenario que conducirá a las conclusiones y cierre de la sesión.

En el curso de matemática, las actividades planteadas se orientan a la formación de conceptos matemáticos relacionados a la realidad de los estudiantes, para lo cual emplea estrategias que van en la línea de un aprendizaje más inductivo. Asimismo, en la planificación de esta área se considera el trabajo entre pares con la finalidad de ayudarse entre sí en el desarrollo de los ejercicios, se menciona también la práctica del respeto, el diálogo y la reflexión en el desarrollo de las actividades grupales.

En Educación Física el aprendizaje se da por simulación ya que las actividades que plantea el docente implican la imitación y entrenamiento de ejercicios físicos así como en el caso de la creación de juegos que implica un trabajo coordinado en equipo, la creatividad y la reflexión sobre la importancia de realizar actividad física.

Como podemos observar, en las actividades que planifican los docentes se promueve el aprendizaje a través de estrategias que van en la línea del desarrollo del pensamiento inductivo y reflexivo, sinécticas en las que se promueve la creatividad así como también algunas de ellas son más directivas. Proponen la indagación y la investigación, la cual puede asimilarse a la propuesta de indagación jurisprudencial planteada por Joyce y desarrolla en pensamiento inductivo, así como también se plantea el trabajo de pares, los cuales van en la línea del aprendizaje cooperativo, planteado en los modelos de enseñanza de Joyce.

En cuanto a la evaluación, los docentes plantean diversos métodos y técnicas de evaluación, como por ejemplo pruebas escritas, listas de cotejo para evaluar el desempeño en los proyectos, trabajos grupales, exposiciones y otras actividades, recogiendo de esta manera evidencias escritas, expositivas, orales y actitudinales. Esto revela que los docentes evalúan considerando las diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y evalúan no sólo la dimensión cognitiva de los estudiantes, sino también la dimensión actitudinal.

En cuanto a los recursos empleados, también una diversa gama de materiales, por ejemplo se hace uso de videos, lecturas, fichas de trabajo, fichas informativas, biblioteca del colegio, navegación en la web, etc. Lo cual nos indica también que los docentes adaptan los materiales según el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto al tercer elemento relacionado al diseño del aprendizaje o clima de aula, podemos señalar que la selección de estrategias de aprendizaje por parte de los docentes considera el nivel de desarrollo y los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando momentos de atención a los estudiantes a partir de las dificultades que presentan.

Asimismo, se plantean actividades que implican aprendizaje colaborativo, permitiendo que se promueva la interacción entre los estudiantes, el diálogo y el conocimiento mutuo entre ellos. Las actividades grupales, así como el análisis de casos, y juego de roles permiten también que los estudiantes desarrollen actitudes empáticas hacia los demás, puesto que en la mayoría de ellas requieren de colaboración, implicancia y solidaridad.

3.2.2. Resultado de las observaciones de clase

Se realizaron cuatro observaciones de clase, para lo cual se utilizó una guía de observación, elaborada bajo los mismos criterios que se tomaron para la revisión documentaria, en referencia a la educación intercultural y los desempeños que plantea el MINEDU, en las competencias “construye su identidad” y “convive democráticamente”, del Currículo Nacional (CN). Las clases que se observaron fueron de Inglés, HGE, Desarrollo Personal y Matemática. Se observaron partes de la sesión relacionadas a conocer a sus estudiantes, el proceso de enseñanza y el clima de aula.

En cuanto al primer factor, se observaron aspectos como la presentación de la situación significativa, si comunica el título de la sesión, los desempeños o propósitos del aprendizaje en la sesión, así como la presentación de los enfoques transversales. Sobre estos elementos, se encontró que la mayoría de sesiones se desarrollan en dos o tres clases o sub-sesiones, pero no en todas ellas se comunica el propósito del aprendizaje y los enfoques transversales que se trabajan en la sesión. Sin embargo, sí se señala el título de la misma y los productos a entregar como evidencia del aprendizaje. Asimismo, se comunica el campo temático y en varios casos se presenta a través de una ficha informativa, pero no siempre se alude a la situación significativa que motiva el aprendizaje.

En el caso del curso de HGE, la sesión de aprendizaje fue desarrollada en tres fechas. En la fecha que se observó, se evidenció la parte teórica de la sesión. La docente mencionó el propósito del aprendizaje junto con las competencias y capacidades a desarrollar, explicando en qué consistían y detallando la forma cómo alcanzarán dichas capacidades. En este caso se trataba de la competencia “construye interpretaciones históricas” y el enfoque de “búsqueda de la excelencia”. Los materiales y recursos que empleó la docente para esta sesión fueron fichas informativas, video y la pizarra.

En el curso de Desarrollo Personal, la docente ya había presentado el objetivo, competencias y capacidades a desarrollar en la clase anterior. En la fecha observada, la docente hizo un recordatorio a través de preguntas dirigidas lo que ya había trabajado y aprendido en la sesión anterior y planteó la actividad grupal a realizar.

En el caso de los cursos de matemática y de inglés se comunica el título de la sesión, pero no se mencionan las competencias ni los desempeños. Asimismo, en ninguna de las áreas se menciona el enfoque de interculturalidad, pero sí el enfoque de

fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación, y el enfoque de búsqueda de la excelencia, en el caso del curso de HGE.

Podríamos decir que los docentes, guardando coherencia con su planificación anual y los temas priorizados por la institución, planifican y comunican los objetivos de sus sesiones de aprendizaje en torno al problema identificado y expresado en los temas transversales de “Educación para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación”; pero, aunque se hayan planteado los enfoques de interculturalidad y búsqueda del bien común, no son enfoques que los docentes expongan y comuniquen prioritariamente a sus estudiantes.

En cuanto al proceso de enseñanza, se observaron elementos como organización previa, recojo de saberes previos, selección de campos temáticos, desarrollo de la sesión, cierre y evaluación.

En el aspecto de la organización, en todas las sesiones observadas se comunicó previamente si se desarrollaría actividades individuales, grupales o en pares; por ejemplo, en el curso de desarrollo personal, se planteó previamente la organización de los grupos, el criterio para agruparse (en este caso fue por afinidad con la condición de que ningún estudiante quede sin grupo) y la actividad principal a desarrollar que fue una asamblea de aula para tratar la problemática que existe en el aula. La sesión tomó tres fechas para su desarrollo.

En este curso la situación significativa o situación a resolver era la problemática que existe en el aula entre los profesores y los estudiantes. Los grupos debían conformarse por cinco estudiantes que asumirían los siguientes roles en el momento de la exposición: presentación del equipo y del problema (alumno 1), argumentos en base a la investigación (alumnos 2 y 3), preguntas y recomendaciones (alumno 4) y conclusiones (alumno 5). En la primera fecha observada se dieron las indicaciones para conformar los grupos, se identificaron los problemas y se dirigieron a la biblioteca para indagar acerca de esta problemática. Los problemas identificados se referían al hecho de que los estudiantes no tengan buena relación con los profesores, desacuerdos entre los estudiantes, preferencias de parte de los docentes por algunos estudiantes, entre otros. Los temas a investigar estaban referidos a la democracia como por ejemplo la igualdad, la libertad de expresión, etc.

Asimismo, se presentó el tema, la organización de estudiantes, los recursos o materiales que para esta sesión fueron las fichas informativas acerca del sistema democrático (entregadas en esa sesión o en la anterior), la biblioteca del colegio para

consultar la web y textos en físico, etc. Se formularon preguntas para recoger los saberes previos de los estudiantes, se presentó la actividad a realizar, se organizaron los grupos y se dirigieron a la biblioteca donde la docente asesoraba a cada equipo según las consultas que puedan tener y las necesidades que surgían en la indagación.

Posteriormente, en otra fecha, los estudiantes presentaron el fruto de la indagación en la asamblea de aula, donde además de presentar las problemáticas surgidas en el aula, debían llegar a acuerdos para superarlas.

La evaluación se llevó a cabo a través de una lista de cotejo en la que la docente evaluaba la “forma”, el “fondo” y la “actitud” en la presentación. Se evaluaba aspectos como la investigación, la información obtenida, la argumentación, cálculo del tiempo, vocalización y léxico para exponer oralmente, la puntualidad, si responde y hace preguntas de manera activa, escucha con atención y muestra actitud de respeto, y participa activamente.

Como puede notarse, en esta sesión se ha llevado a cabo un trabajo cooperativo de los estudiantes, explicándose el rol que debe desempeñar cada estudiante en el grupo, aunque cabe mencionar que las indicaciones del rol de cada estudiante, se dieron para la presentación final, pero no tanto para el desempeño en el grupo durante la actividad, lo cual hubiera sido de gran ayuda para la interacción entre los estudiantes. Esta estrategia va en la línea del aprendizaje entre pares y en la línea de la indagación jurisprudencial propuestos por Joyce.

En el caso del curso de inglés, el recojo de saberes previos se dio a través de la motivación con algunas actividades lúdicas como el juego de charadas, en la que se da una participación voluntaria de los estudiantes. Los estudiantes se entusiasmaron con la actividad creándose un apropiado clima para el aprendizaje y generando un vínculo positivo entre docente y alumnos. De esta manera, la docente logra generar integración entre los estudiantes.

Durante la sesión se mostró videos, se realizó actividades lúdicas con ejercicios del libro electrónico que la profesora proyectó en el aula para todos, se resolvieron ejercicios en la pizarra y se plantearon ejercicios individuales, diálogos a modo de juego de roles, y desarrollo de ejercicios entre pares. Podríamos decir que en esta área se desarrollan actividades que van en la línea de la estrategia de aprendizaje de cooperación entre pares. Además de la actitud de apertura y de empatía de la profesora que contribuye a que los estudiantes se integren entre ellos y desarrollen una buena actitud para aprender y para ayudarse entre ellos.

En el caso de matemática, la docente comunicó el título de la sesión, la actividad a desarrollar y se organizó la clase en grupos de cuatro estudiantes. Se planteó el uso de materiales como centímetro y pabilo (hilo), reglas y transportadores. La docente realizó preguntas sobre cómo se halla el perímetro de un rombo, cuadrado, etc. y planteó la actividad de hallar la diagonal, el perímetro y el área de algunas figuras geométricas en el cuaderno. No se planteó en esta sesión una situación significativa a resolver.

Luego de organizar las mesas por grupos se les planteó a los estudiantes que podían además de ayudarse entre sí a resolver los ejercicios, compartir materiales, es decir el grupo cumplía una función de apoyo entre los estudiantes para llevar a cabo la actividad. La docente iba por cada lugar por si se generaba alguna inquietud en la actividad y aclarar dudas. Luego de ensayar ejercicios con figuras geométricas, el concepto de hallar el perímetro la diagonal y el área se transportó a espacios del colegio. Pero no se evidenció en esa fecha, que se realizara. Esta parte de la sesión de aprendizaje concluyó con el recordatorio de materiales para la siguiente clase.

En este caso, la actividad y estrategia fueron muy directivas y orientadas a la resolución de ejercicios ya planteados en el cuaderno. La docente, durante la sesión explicaba la importancia de la integración y de brindarse apoyo entre estudiantes, así como el respeto que debe haber en la clase para un mejor aprendizaje.

Asimismo, en el curso de HGE, la docente propone una actividad individual para analizar la información en la ficha proporcionada por la docente, la cual es orientada y dirigida por la docente, para posteriormente realizar un trabajo grupal. En esta fecha, la sesión fue más teórica, por lo que consistió en una lectura guiada y la organización de la clase para una posterior actividad grupal. La docente hace la relación entre los temas de historia y la reflexión de fondo, como por ejemplo las causas y consecuencias de las relaciones de poder entre los países. Promueve que los estudiantes realicen la lectura de la ficha y formulen sus preguntas. También realiza preguntas para la metacognición, lo cual contribuye a que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, se conozcan un poco más y por consiguiente tengan más confianza en sí mismos y en su propio aprendizaje.

Respecto de la evaluación, se observó que se evalúa a través de rúbricas, listas de cotejo, guías de evaluación, fichas de coevaluación, etc. Asimismo, la evaluación responde más a la coherencia entre la presentación del tema, los argumentos presentados por los estudiantes, el hallazgo, organización y presentación de las ideas principales y secundarias, etc.

Se evalúa también la creatividad, la presentación de las referencias bibliográficas, según las normas APA, puntualidad y respeto por las normas establecidas en clase, etc. En el caso de las áreas de Ciencias Sociales, tanto el curso de Desarrollo Personal como de HGE, este tipo de evaluaciones es mucho más evidente, y particularmente, en el curso de DP, se evalúa también el respeto y la colaboración de ideas en el equipo de trabajo, escucha y muestra respeto por las opiniones de los compañeros, si responde a las preguntas del público cuando expone, etc.

Llama la atención que en una lista de cotejo del área de DDPP, donde se evalúa la competencia “Construye su identidad”, se distribuya la evaluación en tres aspectos: forma, contenido y actitud. Respecto de la forma, se considera la creatividad y ortografía, caligrafía, orden y limpieza; respecto del contenido, evalúa la coherencia de ideas, en este caso, evalúa también, si reconoce las cualidades y potencialidades del personaje elegido para presentar (se trata de la evaluación de una imagen parlante), si la información que presenta es suficiente para una descripción, etc.; y respecto de la actitud, lo que se evalúa es la responsabilidad y puntualidad de la entrega del trabajo. Llama la atención, ya que siendo el curso que trabaja las dos competencias más relacionadas a la interculturalidad, como es “construye su identidad” y “convive y participe democráticamente”, los ítems de evaluación no reflejan el mismo énfasis sobre este enfoque intercultural.

Asimismo, en el curso de HGE, se encontró una ficha de coevaluación, donde lo que se evalúa es si participó en el equipo aportando ideas para la elaboración del trabajo, si se preocupó por la elaboración del trabajo, si respetó las ideas y aportes de los demás, si cumplió con las tareas asignadas por el equipo, si colaboró trayendo información relevante para ejecutar el trabajo. Puede notarse en estos ítems que se le brinda bastante importancia a la calidad de participación en el equipo, lo cual favorece al éxito del producto final, pero no se evidencia una distribución de roles en el equipo que favorezca la calidad del aporte y sobre todo el aprendizaje en equipo. Además, durante la sesión de clase considera un tiempo para la metacognición y para la consolidación de ideas, a través de las preguntas realizadas y contestadas por los alumnos en forma oral.

Finalmente, respecto al clima del aprendizaje, los docentes se mostraron en todo momento, respetuosos, se acercaron a los diferentes grupos para atender a las necesidades de los estudiantes, presentaron las sesiones de manera lúdica y manifestaron respeto por todos los estudiantes.

En el caso del área de matemática, se observó que la docente invita a compartir los materiales entre los miembros del grupo. Asimismo, se da tiempo para ir por cada

mesa para preguntar si hay alguna duda sobre la actividad, y brindar las indicaciones necesarias. En el curso de DP, también se planteó un trabajo colaborativo (grupal) y se plantea llegar a acuerdos para la exposición del trabajo, así como en las propuestas de solución de las problemáticas identificadas en el aula.

En el curso de HGE, la docente propone algunos temas para que los estudiantes expresen sus preguntas. Podríamos decir que, genera un clima de confianza para que los estudiantes se atrevan a realizar sus preguntas frente a toda la clase. Otorga la palabra a quienes desean participar, realiza preguntas, de manera que propicia la participación de todos los estudiantes, tanto en lo dirigido como en las preguntas e intervenciones espontáneas que puedan surgir en la clase. Tiene una actitud de escucha y atiende a todas las intervenciones de los estudiantes, permitiendo que éstos se expresen con libertad. Realiza repreguntas para consolidar el aprendizaje así como en temas de interés personal de los alumnos como por ejemplo las actividades que cada uno le gusta hacer, de modo que genera un clima de confianza y un vínculo filial con los estudiantes.

En el curso de inglés, se observó un clima de confianza, una actitud empática y de respeto por parte de la docente. Se dirige a los estudiantes con palabras amables como “por favor”, valora sus intervenciones, los motiva a través de retos y actividades lúdicas al mismo tiempo que genera la integración y participación de todos los estudiantes. Propone actividades grupales y de pares, valora la intervención voluntaria, los concursos consideran la intervención igualitaria tanto para varones como para mujeres. El clima del aula despierta la empatía entre los mismos estudiantes y la actitud empática de la docente promueve un clima de confianza y de respeto entre los estudiantes.

3.3. Pertinencia de las estrategias que aplican los docentes para desarrollar competencias interculturales

Para lograr el tercer objetivo, y analizar la pertinencia de las estrategias que aplican los docentes para desarrollar competencias interculturales en los estudiantes del colegio, se analizaron las cuatro observaciones de clase, en relación a los resultados obtenidos a partir del análisis documental y la entrevista grupal realizada.

Como puede notarse, en la planificación anual los docentes proponen el trabajo de diferentes enfoques transversales, entre ellos el de interculturalidad. Sin embargo, tanto en la planificación a largo y corto plazo, así como en la ejecución de la sesión cobra mayor importancia el tema transversal propuesto por el colegio que es “la educación para

la mejora de la comprensión lectora y la comunicación” así como la “búsqueda de la excelencia”, prioritariamente.

Los cursos del área de sociales muestran en la planificación y la ejecución de sesiones un mayor acercamiento a las estrategias y planteamiento de la interculturalidad.

No obstante, en las entrevistas salieron a relucir la concepción que los docentes tienen acerca de las competencias interculturales y la manera de promoverla. También se observó que algunas actividades institucionales se orientan a la sensibilización de la comunidad respecto a la interculturalidad y el desarrollo de actitudes interculturales, tales como la feria de arte, la feria del área de Ciencias Sociales, las salidas de los estudiantes como actividad de labor social, y las misiones que organizan a diferentes lugares del Perú. Asimismo, para lograr llevar a cabo dichas actividades se ha tenido que elaborar proyectos que integren todas las áreas que, según testimonio de los mismos docentes, ha sido muy satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores.

Sin embargo, las estrategias que se evidencian en la planificación y que emplean en las sesiones mismas, si bien es cierto apuntan al trabajo colaborativo e integrado y a la investigación, se evidencia una mayor fuerza el trabajo indagatorio, por lo que creemos que falta ahondar un poco más en la manera cómo se brindan las pautas para que la integración y el aprendizaje entre pares se aproveche mejor y contribuyan en mayor medida al desarrollo de competencias interculturales desde la forma cómo se ejecutan las sesiones de clase cotidianamente.

De esta manera, consideramos que las estrategias empleadas por los docentes resultan pertinentes en la medida en que éstas responden a los objetivos planteados en la planificación anual y en las unidades de aprendizaje. Sin embargo, para la aplicación del enfoque intercultural que propone el MINEDU y para alcanzar el desarrollo de las competencias interculturales, aun queda pendiente la mejora de las estrategias empleadas.

Los docentes emplean estrategias de enseñanza que van en la línea de las presentadas por Joyce, a las que se hizo referencia en el capítulo I del marco teórico. Por ejemplo, aquellas que trabajan el autoconcepto del estudiante. Sobre todo si se toma en cuenta su contexto y sus saberes previos. Tomar en cuenta el contexto de los estudiantes es valorar su propia identidad, y el recojo de saberes previos significa construir el aprendizaje sobre el bagaje cultural que pueda traer consigo cada estudiante. Esta estrategia contribuye a que los estudiantes desarrollen una buena autoestima, y autoconcepto así como fomenta el respeto; y por tanto los prepare a actitudes empáticas y de apertura mental frente a las diferencias.

El trabajo colaborativo resulta pertinente, en la medida en que éste contribuye a que los estudiantes interactúen entre sí, se integren y se valoren mutuamente. No sólo se alcance un buen nivel en el aprendizaje individual de cada estudiante, sino también se les brinde un campo en el que puedan desarrollar competencias interculturales, tales como la implicación en la interacción, la apertura mental, y la autorregulación.

El sociodrama y el juego de roles es pertinente también, en la medida en que los estudiantes logran ponerse en el lugar del otro. Se requiere que el contenido de los mismos pueda tocar temáticas de fondo, que atañen a la realidad de todos los estudiantes del aula, que los mismos estudiantes puedan debatir para llegar a consensos y de ese modo alcanzar la integración e implicación de toda el aula.

Otra estrategia empleada por los docentes es el aprendizaje por proyectos. Esta estrategia resulta muy pertinente, ya que ha logrado integrar no sólo a los estudiantes, sino también a docentes y los contenidos de las diferentes asignaturas. Es decir los proyectos interdisciplinarios han logrado satisfacer a todos sus actores. Asimismo, han sido proyectos que se han propuesto promover el amor y el respeto por el Perú, haciendo tomar consciencia de la riqueza y diversidad que posee. Consideramos que esta estrategia resulta pertinente, en la medida en que logre ser un planteamiento institucional y que trascienda a la práctica cotidiana de cada docente en su propia área.

De este modo, vemos que las estrategias de enseñanza que aplican los docentes responden cierta medida a las estrategias propuestas en el capítulo 1. No obstante, aún requieren de fortalecer el enfoque intercultural. Esto significa que como institución es necesario abordar el tema de la interculturalidad, para reflexionar acerca de la concepción que cada uno tiene, y de ese modo abordarlo desde todos los frentes posibles.

Conclusiones

Luego de la entrevista grupal realizada a los docentes, del análisis documental y las observaciones de sesiones de clase, podemos concluir que las estrategias que aplican los docentes van en la línea de estrategias presentadas por Joyce y el aprendizaje por proyectos, las cuales contribuyen al desarrollo de competencias interculturales, aun sin que éstos se lo propongan explícitamente. No obstante, aún queda una tarea pendiente de reforzar dichas estrategias y orientarlas hacia un enfoque intercultural, de manera planificada y sistemática, para un mejor resultado. A continuación presentaremos las conclusiones a las que llegamos luego del análisis realizado:

- **Primera conclusión:** Los docentes tienen una concepción aproximada de lo que es la interculturalidad, pues la asocian a actitudes de asertividad, empatía, trabajo en equipo y multidisciplinario, compromiso y perfil apropiado del docente. Sin embargo, reconocen el desconocimiento del concepto como tal, así como las estrategias de enseñanza y modos específicos de promoverla.
- **Segunda conclusión:** Los docentes son conscientes de los enfoques planteados por el MINEDU, entre ellos el de interculturalidad. No obstante, desconocen las políticas aplicadas en el Perú y en América Latina para promover una educación intercultural.
- **Tercera conclusión:** Los docentes desarrollan por intuición, cotidianamente, actividades y estrategias de enseñanza que pueden favorecer el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, sin el propósito específico de desarrollar el enfoque intercultural, pero que si se las potencia y fortalece podrían ser un gran aporte.
- **Cuarta conclusión:** Los docentes procuran crear un buen clima de aula. Muestran respeto hacia los estudiantes, fomentan la integración en el aula así como la colaboración entre alumnos, recogen y valoran los saberes previos, procuran enseñar a partir de situaciones significativas, brindan confianza a los jóvenes para propiciar

las intervenciones espontáneas. Aunque en general, la metodología del colegio se caracteriza por la enseñanza directiva, tales actitudes de los docentes se acercan al perfil del docente que promueve la enseñanza no directiva.

- **Quinta conclusión:** Sobre la evaluación, los ítems que se revisaron en algunos de instrumentos de evaluación revelan que el énfasis está puesto más en contenidos académicos, como la comprensión lectora y la autonomía en el aprendizaje. No obstante, también se pone énfasis en el desarrollo de valores, aunque en menor medida.
- **Sexta conclusión:** El colegio ha realizado importantes iniciativas para promover la práctica de valores y el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural en el Perú, evidenciados en los proyectos interdisciplinarios (proyecto de arte y proyecto de CCSS) así como en las misiones que realizan anualmente los estudiantes (misión en provincias, en el caso de los alumnos de 4to de secundaria y misión en pueblos jóvenes, con los estudiantes de 2do de secundaria). Sin embargo, aun cuando se han realizado considerables esfuerzos y logros en ese aspecto, aún queda la tarea pendiente integrar el enfoque intercultural como política institucional que permitan calar también en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes.

Recomendaciones

A continuación, presentaremos las recomendaciones del presente trabajo, respecto de los resultados hallados:

- **Primera recomendación:** El colegio ha tenido importantes iniciativas en la planificación a partir de los enfoques transversales que plantea el MINEDU, así como en identificar las necesidades de los estudiantes y abordar el aprendizaje partiendo de esas necesidades. Sin embargo, en cuanto al enfoque de intercultural, es preciso que se dialogue sobre el tema y se aborde institucionalmente como una política transversal a todas las actividades que plantean las diferentes áreas. Una recomendación a considerar es que se requiere fortalecer el enfoque de interculturalidad en la institución, así como en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes.
- **Segunda recomendación:** Los docentes desarrollan de manera intuitiva estrategias de enseñanza que pueden contribuir en gran medida en el desarrollo de competencias interculturales, por lo que se recomienda además de ahondar en los conceptos de interculturalidad, educación intercultural y competencias interculturales, se indague un poco más acerca del trabajo cooperativo y sus características y procedimientos, para aprovechar mejor las ventajas de realizar tareas en equipo, de manera que logren la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de las competencias interculturales, tales como el autoconcepto, la empatía, implicación en la interacción, y la autorregulación.
- **Tercera recomendación:** Los docentes, si bien en la planificación de la enseñanza, señalan algunos de los enfoques transversales del CN, en la evaluación ponen mayor énfasis en la calidad del producto final, más que en los procesos que sigue cada miembro del equipo. Por ello, la recomendación va, en este caso, a considerar en el diseño de los instrumentos de evaluación no sólo el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino también el emocional y actitudinal.

Líneas de investigación

A partir de la investigación realizada, nos planteamos algunas aristas o posibles líneas de investigación en la cuáles vale la pena seguir profundizando para abordar la interculturalidad en la educación:

- La identificación de los enfoques con los que se está tratando el enfoque intercultural en nuestro país.
- La incorporación del enfoque de educación intercultural en la formación inicial de los docentes.
- La formación y concepciones con las que los docentes abordan la interculturalidad (experiencias previas, formación inicial, cursos realizados, perspectivas y cosmovisión de cada docente, etc.) y el modo en que éstas influyen para educar en interculturalidad.
- La identificación y definición de estrategias de enseñanza que concreten la propuesta que hace el MINEDU en el currículo.

Referencias bibliográficas:

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Arenas, C. (2011). La interculturalidad, los derechos humanos y la Etnoeducación: una perspectiva psicosocial. En Velarde, C. Editor. *Desde adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp.158-172). Lima: Bellido Ediciones E.I.R.L.
- APEIM (2005). Niveles socioeconómicos en Lima Metropolitana y Callao. Recuperado de:
<http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2003-2004-LIMA.pdf>
- Berzosa, Gomero, Martínez, Medina, López & Serrano (2013). Retos de la educación intercultural. Madrid: Fundación Entreculturas. Recuperado de:
https://www.entreculturas.org/files/documentos/materiales_educativos/Retos_final.pdf?download
- Bravo, M., Rodríguez, C., Benlloch M., Gil. Alejandro & Hernaiz, N. (2013). Diferencias en competencias interculturales en función del género y la edad en estudiantes de ESO y bachillerato. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante: AIDIPE – Universidad de Alicante. Pág. 1088-1095. Recuperado de:
http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Bruce J., Marsha W. & Calhoun E. (2002). Modelos de enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Cuenca, R. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina (pp. 57-96). En Cuenca, R. Nucinkis, N. Zavala, V. Compiladores. *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Díaz-Aguado M. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámide.
- DIGEIBIR (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima: Corporación gráfica Navarrete.

- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
Fecha de consulta: 07-03-18
- Ferrão, V. (2010). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales I*. *Estudios pedagógicos*. 36 (2) p. 333-342. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- García L., Rafaela & Sales C., Auxiliadora (1998). *Formación en actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural*. *Teor. educ.* 10, 1998, pp. 189-204.
- García, J.A. Tobón, S. Coordinadores (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Lima: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Gimeno S., José; Pérez G., Ángel.; Martínez R., J. Bautista. & otros (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata S.L.
- Gómez-Schalaikier, S. (2009). *La competencia intercultural como llave para el desarrollo del Perú*. En: *cuad. Difus*, 14(26), jun.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición)*. DF: McGraw-Hill
- Iglesias, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. En: *Revista electrónica del profesorado*. 17 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054013>
- Leiva O., J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Ed. ECU. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=p8rnCgAAQBAJ&hl=es&source=gb_s_navlinks_s
- López A. & Alzbeta, T. (2013). *Opiniones de los estudiantes del 3ro. de secundaria de educación básica regular del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú sobre las estrategias didácticas que sus profesores aplican para promover una educación intercultural. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo*. Lima: PUCP
- Luna F. (2006). *Ciudadanía Intercultural*. Lima, Perú: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).
- Luna, F.(2007). Reimaginando el Perú: diálogo intercultural. *Revista Educación*. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1796/1736>

- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Anthropos Editorial. Barcelona. URL: https://books.google.com.pe/books?id=ZlVkv_oYoj8C&pg=PA79&dq=empat%C3%ADa+psicopedagog%C3%ADa&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiS65aYv9rZAhVBq1MKHRq4AVEQ6AEIjAA#v=onepage&q=empat%C3%ADa%20psicopedagog%C3%ADa&f=false
- MINEDU (2007). *Proyecto Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- MINEDU (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>
- MINEDU (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn_2009.pdf
- MINEDU (2014). *Marco del buen desempeño docente para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Navarrete. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Municipalidad de San Miguel (2016). Plan de desarrollo local concertado 2017-2021. Recuperado de: http://www.munisanmiguel.gob.pe/general/gpp/PDCD_ORDE_20160706_319.pdf
- Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina (pp. 57-96). En Cuenca, R. Nucinkis, N. Zavala, V. Compiladores. *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Pinedo, H. (s.f.). La historia del distrito de San Miguel. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/58837262/Historia-Del-Distrito-de-San-Miguel>
- Pozo, C. y Aguaded, J. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=021f9994-a475-4344-83a2-3d17c4d8156f%40sessionmgr4009>
- Restrepo, E. (2012). ¿El multiculturalismo amerita ser defendido? En: *Intervenciones en teoría cultural*. Cauca - Colombia. Editorial Universidad de Cauca. Revisado el 01 de mayo del 2017
- Roegiers (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). *Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural*. *Folios*, (36), 131-151. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200008&lng=en&tlng=es
- Surian, A. (2012) Aprendizaje y competencias interculturales. En: *Ra Ximhai*, vol. 8, num 2, enero-abril, 2012, pp. 205-222. Universidad Autónoma de México. El fuerte, México.
- Tubino, F. (s.f). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Ciudadanía, Política y sociedad: Red de estudios interculturales. [Tomado de la biblioteca virtual de RIDEI]. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>
- UNESCO (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Colombia: universidad nacional de Colombia.
- Valdiviezo L. & Valdiviezo L. (2008). *Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta*. Universidad de Massachussets: Estados Unidos. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2162>
- Valdiviezo, L. M. (2011). Negritud e Interculturalidad peruana. En Velarde, C. Editor. *Desde adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 140-157). Lima: Bellido Ediciones E.I.R.L.
- Vásquez O., Fernández M. & Álvarez, P. (2014). *La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología*. En: Cuadernos de trabajo social. Vol. 27-2, p. 307-317. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44679
- Vásquez, J. (2010). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas*. Lima – Perú. Editorial Tarea.
- Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación – Unicef.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En Velarde, C. Editor. En: *Desde adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105). Lima: Bellido Ediciones E.I.R.L.

Anexos

