



**UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA
COMUNICACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**“NIVEL DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN
LAS SESIONES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL
4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. JORGE
BASADRE GROHMANN DE HUARAZ”**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTADO POR: Bach. Cesar Augusto MORENO SUAREZ

ASESOR: Mag. Vidal Nolbert GUERRERO TÁMARA

Huaraz – Perú

2016

DEDICATORIA

Con especial cariño a mi madre

María y a mi hijo Jean Piero.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, y a la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación por brindarme la oportunidad de complementar mis estudios pedagógicos. A los docentes, administrativos y compañeros que durante mi permanencia aprendí mucho de todos.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación trata sobre el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz. El objetivo fue determinar el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes señalados. Según la hipótesis planteada existe un nivel aceptable en la aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje.

El presente trabajo pertenece a la investigación descriptiva que busca identificar la aplicación de los conocimientos sobre el enfoque intercultural en las sesiones.

La población estuvo constituida por todos los docentes del nivel primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz, en tanto que la muestra los constituyen los docentes del 4° grado de educación primaria (5). Se optó por esta muestra por contar con estudiantes que provienen mayoritariamente de la zona rural y sus docentes fueron capacitados por el Ministerio de Educación en el enfoque intercultural.

De los resultados conseguidos se puede concluir que más del 50% de docentes aplican de manera regular el enfoque intercultural, hay sí un 86% que no aprovecha de los conflictos culturales cotidianos que vive el Perú para incluirlo en sus sesiones de aprendizaje. Sin embargo, la encuesta tiene en promedio más del 50% que afirma que sus sesiones parten de contextos culturales, hacen uso de los elementos culturales autóctonos y practican la diversidad con sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Enfoque intercultural, sesiones de aprendizaje, educación inclusiva e identidad.

ABSTRACT

The present research work is about the level of application of the intercultural approach in the learning sessions of the 4th grade primary students of the school “Jorge Basadre Grohmann” from Huaraz city.

The aim was to determine the level of application of the intercultural approach, in the learning sessions of the mentioned students. Whereas the hypothesis was that exists an acceptable level in the application of the intercultural approach in the above mentioned learning sessions of the teachers of learning.

The current work belongs to the descriptive propositive investigation which objective is to identify the application of the knowledge on the intercultural approach in the sessions.

The population was constituted by all the teachers of the primary level of “Jorge Basadre Grohmann” school from Huaraz city, while the sample is constituted by the teachers of the 4th grade of primary education. It was decided to count on students who mostly come from the rural area and their teachers were trained on the intercultural approach by the Education Ministry.

From the results obtained, we can conclude that more than 50% of teachers apply regularly the intercultural approach, there is an 86% of them who do not take advantage of the daily cultural conflicts that our country faces to be included in their learning sessions. Nevertheless the survey reports in average over 50% of teachers who claim their sessions come from a cultural context, use the cultural autochthonous elements and practice the diversity with their students.

KEYWORDS: Intercultural approach, learning sessions, inclusive education and identity

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado: “NIVEL DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL 4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. “JORGE BASADRE GROHMANN” DE HUARAZ”, se presenta a la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo con la finalidad de obtener el título de Licenciado en Educación, con mención en la especialidad de Primaria.

El trabajo se desarrolló en la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de la ciudad de Huaraz porque alberga entre sus alumnos a niños y niñas del área rural y urbano marginal. La mayoría tiene como primera lengua al quechua y por lo tanto sus prácticas sociales, religiosas y familiares están asociadas a la cultura milenaria. Por lo que se hace una necesidad la de aplicar en los procesos pedagógicos el enfoque intercultural bilingüe.

Según el Decreto Supremo 006-2016 el Ministerio de Educación (MINEDU) aprobó la política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe como principal instrumento orientador para la aplicación de planes, programas y proyectos educativos en esta materia. Este instrumento normativo parte del concepto que todos los niños y niñas del país tienen derecho a conocer la diversidad cultural y lingüística del país, a valorarla positivamente y a formarse como ciudadanos que respeten las diferencias y no se sientan discriminados.

Según la norma, la educación intercultural para todos y todas es la política que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo, de manera contextualizada, reflexiva y crítica. Entonces en una sociedad pluricultural como la nuestra es imperativo que cada estudiante construya una identidad desde la afirmación de

lo propio y en relación con lo culturalmente distinto, así como el fomento de una convivencia basada en la comunicación, el respeto y el establecimiento de relaciones de complementariedad. La educación intercultural para todos y todas promueve una ciudadanía que apuesta por un modelo democrático de sociedad, por lograr objetivos comunes de desarrollo como país y, además, enfrenta las prácticas de discriminación, sexismo y racismo.

Son estas ideas que nos han llevado a determinar el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz; con la finalidad de describir mediante una encuesta y la lista de cotejo el modo cómo están desarrollando la educación intercultural los docentes de dicho grado.

Los resultados del estudio han demostrado que existen más del 50% de profesores que aplican con limitaciones el enfoque intercultural, desarrollan relativamente la identidad de grupo, parten de situaciones de aprendizaje, contextualizan los aprendizajes, practican la tolerancia e inclusión pero no promueven la reflexión acerca de los conflictos culturales. Por lo que la hipótesis planteada en estos términos se ha corroborado.

La tesis se ha dividido en tres capítulos, a saber: el primero trata sobre el problema y la metodología de investigación que contiene el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación. La hipótesis de investigación, la operacionalización de las variables; el segundo refiere sobre el marco teórico, que sirve como fundamento científico al estudio; el tercer capítulo trata sobre los resultados de la investigación, en donde se presentan cuadros y gráficos estadísticos analizados e interpretados. Se finaliza con las conclusiones y sugerencias de la investigación.

SUMARIO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	vi

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION	1
1.1. Problema de Investigación	1
1.1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	5
1.1.2.1. Problema general.....	5
1.1.2.2. Problemas específicos	6
1.2. Objetivos de la investigación	6
1.2.1. Objetivo general	6
1.2.2. Objetivos Específicos	6
1.3. Justificación de la investigación	7
1.4. Hipótesis	8
1.4.1. Hipótesis General	8
1.4.2. Hipótesis Específicas.....	8
1.4.3. Clasificación de Variables.....	8
1.4.4. Operacionalización de las variables	9
1.5. Metodología de la investigación	10
1.5.1. Tipo de estudio	10

1.5.2. Diseño de Investigación	10
1.5.3. Población y muestra	11
1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	11
1.5.4.1. Encuesta	11
1.5.4.2. Cuestionario	11
1.5.4.3. Lista de cotejo	11
1.5.5. Presentación del análisis y discusión de los resultados.....	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACION	13
2.1. Antecedentes de la investigación	13
2.2. Bases Teóricas	18
2.2.1. El Enfoque Intercultural	18
2.2.2. Criterios del enfoque intercultural.....	23
2.2.3. La Interculturalidad en la educación	27
2.2.4. La Multi-pluri e interculturalidad.....	29
2.2.5. Educación intercultural y la diversidad en el aula.....	32
2.2.6. Los procesos pedagógicos.....	38
2.2.7. Sesión de aprendizaje	39
2.3. Definición de Términos	41

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
3.1. Descripción del trabajo de campo	48
3.2. Presentación de los resultados e interpretación de la información	52
3.2.1. Resultados de la encuesta a docentes del 4º grado de educación primaria ..	52
3.2.2. Resultados de la lista de cotejo de las sesiones de aprendizaje.....	64

3.3. Discusión de resultados.....	68
CONCLUSIONES.....	74
SUGERENCIAS.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
ANEXOS.....	83

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

1.1. Problema de Investigación

1.1.1. Planteamiento del problema

Las políticas educativas en el Perú históricamente siempre han sido centralistas, descontextualizadas y alejadas de las necesidades reales del educando. Asimismo, se ha negado la existencia de una pluriculturalidad y un multilingüismo que es una característica básica de nuestros pueblos.

Los sucesivos gobiernos no han visto en esa diversidad de culturas una inmensa posibilidad de desarrollo y al contrario la han considerado como un problema que en la mentalidad de muchos ha impedido la construcción de la

nación peruana y el ansiado desarrollo del Perú. Para los políticos y autoridades educativas les cuesta darse cuenta y descubrir la diversidad como riqueza y como oportunidad, camino abierto y logrado con éxito en la gastronomía, pero todavía ausente en otras ramas del saber, de la cultura y de la convivencia entre los peruanos. Esta dificultad para reconocernos y aceptarnos como diferentes, pero iguales en dignidad y en derechos, ha generado múltiples esfuerzos para tratar de uniformizar al país, para forzar a ser iguales a los que son diferentes.

El sistema educativo peruano, a lo largo de toda su historia republicana, ha tratado de cumplir este objetivo y ha impulsado políticas educativas orientadas a homogenizar y castellanizar a todos los estudiantes del país, sin reconocer la enorme variedad de pueblos, culturas y lenguas que encierra nuestro extenso y diverso territorio nacional. Los bajos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y niñas, en especial los obtenidos por los niños y niñas indígenas, son el reflejo del fracaso de esta educación con modelos curriculares y pedagógicos únicos, que no ha podido responder a la diversidad del país con propuestas pertinentes y de calidad al mismo tiempo y, por el contrario, han agravado las condiciones de inequidad y de injusticia en las que viven los sectores poblacionales más vulnerables. (MINEDU, 2013)

Considerando estos aspectos básicos y cruciales, los gobiernos de la última década han intentado revertir esta situación y han establecido como prioridades la atención a las zonas rurales del país y a los estudiantes con una cultura y lengua originaria. Para ello se ha creado la Dirección General de

Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) que viene realizando una serie de acciones cuyo objetivo es ordenar y desarrollar, de manera sistemática, la política de Educación Intercultural Bilingüe y garantizar así un servicio de calidad en las zonas más alejadas. Una de estas acciones ha sido sistematizar y consensuar una propuesta pedagógica para trabajar en las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), allí donde estudian niñas, niños y adolescentes que tienen una cultura y lengua no hegemónica y que tienen derecho a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua originaria y en castellano.

Tanto la Ley General de Educación N° 28044 como los lineamientos de política de Educación Intercultural Bilingüe señalan que la interculturalidad es un principio rector de todo el sistema educativo, y se promueve la Educación Intercultural (EI) para todos, y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para la población que tiene una lengua originaria como primera o como segunda lengua, por lo que el desarrollo de la interculturalidad para todos es una tarea que corresponde a todo el Ministerio de Educación.

Según la DIGEIBIR (2013) el gran desafío que tienen tanto la Educación Intercultural como la Educación Intercultural Bilingüe, es contribuir a romper las relaciones asimétricas de poder que existen en el país, y buscar la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde todos y todas nos reconozcamos igualmente valiosos e importantes, y tengamos las mismas oportunidades de desarrollo personal y colectivo al ser parte de un pueblo.

El Ministerio de Educación define a la escuela intercultural bilingüe como aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes que pertenecen a un pueblo indígena y que hablan una lengua originaria como primera o segunda lengua. Se caracteriza por ser una institución educativa con un currículo y propuesta pedagógica intercultural y bilingüe, con materiales educativos pertinentes en castellano y en la lengua originaria, con docentes formados en EIB y con manejo de ambos idiomas. Además, es un espacio que promueve la participación de docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunales en los procesos educativos.

Sin embargo, esta aspiración ha ido quedando en el papel o en las buenas intenciones de los funcionarios porque en la práctica los estudiantes no están logrando los aprendizajes basados en su cultura, que les permitan desenvolverse como ciudadanos con derechos y responsabilidades tanto en su medio como en otros escenarios socioculturales, y que se comuniquen en forma oral y escrita tanto en su lengua originaria como en castellano.

En esos términos, existe la necesidad de conocer los niveles de aplicación de estos programas del Ministerio de Educación que estén obteniendo en la práctica. Si bien, las dependencias intermedias del Ministerio de Educación se han encargado de dictar las medidas e implementar los programas de la educación intercultural; sin embargo urge saber si los docentes están obteniendo logros y en qué medida hay dificultades para tener resultados positivos.

Este hecho sucede por ejemplo en la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” cuya mayor composición de estudiantes es del área rural, urbano marginal y un considerable número de niños y niñas que provienen de la zona de los Conchucos en la Región Ancash. Las familias de donde proceden los alumnos son de los niveles socioeconómicos C y D (APEIM, 2016) que sufren la falta de vivienda, falta de empleo, una de las barreras es que se encuentran en pleno proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Ellos tienen como lengua materna al quechua.

Las autoridades educativas y los mismos docentes están en la obligación de desarrollar sus clases desde una perspectiva de convivencia, respeto, dialogo, intercambio y comprensión de las diferentes culturas. Esta convivencia pacífica se debe lograr mediante la educación intercultural que se viene implementando en algunas instituciones educativas como la I.E. “Jorge Basadre Grohmann”, por lo que se necesita determinar el nivel de aplicación del enfoque intercultural.

1.1.2. Formulación del problema

1.1.2.1. Problema general

¿Cuál es el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz – 2016?

1.1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué nivel de conocimiento del enfoque intercultural poseen los docentes de Educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz?
- ¿Cómo aplican el enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje los docentes de Educación Primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Determinar el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz – 2016.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de conocimiento del enfoque intercultural que poseen los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.
- Describir la aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.

1.3. Justificación de la investigación

La justificación de este tema radica que en la actualidad es una cuestión recurrente que en las instituciones educativas del país no se empleen métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje basados en las prácticas interculturales; por lo que esta investigación contribuirá a la reflexión sobre las medidas que se deben tomar para trabajar con un enfoque intercultural en el aula, formando estudiantes que puedan desenvolverse en una sociedad de manera armónica, respetándose y valorando e incluyendo la cultura de los otros.

Por otro lado, el trabajo que nos propusimos a desarrollar se justifica porque existe la necesidad de conocer los niveles de aplicación de las políticas educativas relacionadas con la implementación de los programas de educación intercultural en las aulas, sobretodo bilingüe, ubicado en aquellas zonas donde se da el encuentro de diversas culturas e idiosincrasias. Con esta investigación se procuró resaltar la importancia de una escuela para todos, que abra sus puertas no solo a niños de razas diferentes, sino también de religiones y condiciones socioeconómicas diversas.

Asimismo, es importantes señalar que Huaraz, es una ciudad cuyos hablantes están en contacto con las dos lenguas: castellano y quechua, lo que produce la diglosia y la interferencia lexical. Este hecho obliga a que la escuela sea el centro donde se desarrolle una política de igualdad de las culturas sin menospreciar ni ocultar las prácticas lingüísticas autóctonas.

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis General

Existe un nivel aceptable en la aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.

1.4.2. Hipótesis Específicas

- Los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” poseen un nivel regular en el conocimiento del enfoque intercultural.
- Los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” aplican de forma aceptable el enfoque intercultural en sus sesiones de aprendizaje.

1.4.3. Clasificación de Variables

Variable Independiente

Enfoque intercultural

1.4.4. Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTOS
ENFOQUE INTERCULTURAL El enfoque intercultural consiste en lograr que la persona pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin que tenga ningún tipo de discriminación, ni de limitaciones, logrando una educación respetuosa con las personas culturalmente diversas y teniendo la posibilidad de ejercer completamente su cultura como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo.	Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua - Prácticas culturales 	¿Conoce la variedad de pueblos originarios en el Perú? ¿Ha observado las diversas prácticas culturales autóctonas en el aula a su cargo?	Encuesta
	Educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad - Educación interdisciplinaria - Inclusión y contextualización 	¿Fortalece la identidad de cada grupo cultural? ¿Desarrolla el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria? ¿Practica la inclusión y el aprendizaje de culturas? Cuando desarrolla sus sesiones de aprendizaje, ¿parte de la realidad sociocultural?	
SESION DE APRENDIZAJE Una sesión es un conjunto de procesos pedagógicos que tienen como agentes activos al docente y al estudiante en diferentes etapas. Es importante considerar que las sesiones de aprendizaje deben responder a los momentos pedagógicos (Inicio, desarrollo y cierre)	Procesos pedagógicos y didácticos	- Inicio	Desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas.	Lista de cotejo
		- Desarrollo	Se preocupa por fortalecer la identidad por su cultura. Incentiva la tolerancia e inclusión cultural. Fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural.	
		- Cierre	Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales.	

1.5. Metodología de la investigación

1.5.1. Tipo de estudio

El presente trabajo pertenece a la investigación descriptiva porque buscó identificar el nivel de aplicación de los conocimientos sobre el enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.

Descriptiva: Se basa en el recojo y análisis de los datos que se obtuvieron a través de las encuestas (el instrumento fue un cuestionario) y la lista de cotejo, con la finalidad de detectar si los docentes aplican el enfoque intercultural en sus sesiones de aprendizaje.

Para el recojo de los datos se utilizó la técnica de la encuesta y la lista de cotejo como instrumento.

1.5.2. Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación, por su naturaleza, obedece a un diseño de investigación descriptiva.

X ----- O

Donde:

X ----- es la muestra

O ----- es la observación

1.5.3. Población y muestra

La población está constituida por todos los docentes del nivel primario de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz, en tanto que la muestra lo constituyen los docentes del 4º grado de educación primaria (7). Se optó por esta muestra por contar con estudiantes que provienen mayoritariamente de la zona rural y sus docentes fueron capacitados por el Ministerio de Educación en el enfoque intercultural.

1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1.5.4.1. Encuesta

Se aplicó una encuesta que sirvió para recopilar la información de las dimensiones de la variable: aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje.

1.5.4.2. Cuestionario

Para recoger información relacionada con la labor pedagógica de los docentes en el aspecto de la interculturalidad.

1.5.4.3. Lista de cotejo

Se aplicó a las sesiones de aprendizaje de los docentes de la muestra.

1.5.5. Presentación del análisis y discusión de los resultados

1. Codificación de la información
2. Tabulación de información
3. Recuento de la información
4. Clasificación de la información
5. Ordenamiento de la información
6. Tablas y cuadros de tabulación
7. Aplicación del programa SPSS versión 15.0

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACION

2.1. Antecedentes de la investigación

Los trabajos desarrollados en el ámbito nacional e internacional que tienen relación directa con la variable del estudio son los siguientes:

- Poblete Melis, R. (2006). *Educación Intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Tesis doctoral por la Universidad Autónoma de Barcelona. Los objetivos básicos que se propuso el trabajo fue describir el rol de la educación intercultural al interior de los estados nacionales que la implementan y conocer el desarrollo de los procesos educativos interculturales en los contextos sociales y políticos dentro de los cuales adquiere relevancia dicha temática educativa

(América Latina). En tanto que las conclusiones a las que arribó fueron las siguientes:

1. En general existen relaciones de respeto al interior de la escuela tanto hacia los apoderados como hacia los niños peruanos, las que deben ser mantenidas como el sello distintivo del establecimiento.
 2. Las acciones de rescate de la cultura peruana a través de la celebración de fechas importantes y otros acontecimientos, son altamente valoradas y pueden ser parte de una incorporación curricular que permita tanto a los alumnos chilenos como peruanos, asumir que existen miradas diversas sobre hechos históricos o culturales. Ello es fundamental si lo que se tiene en vista es la promoción de relaciones más respetuosas y solidarias.
 3. Por último, los resultados de la encuesta en el ámbito educativo, que atañe directamente a la escuela, son un reconocimiento a la labor de todos los estamentos que en ella se desempeñan y un llamado a que continúen en esa senda que los distingue y les otorga un sello especial.
- Lozano Riquelme, R. (2012). *Visiones en torno a la didáctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la Comuna de Viña del Mar. Estudio de Caso: Implementación de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas Municipalizadas*. Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile. La investigación arribó a la conclusión de que si se ubica una comuna de características multiculturales y

pluriétnica y se va a desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas, se debe considerar dar un rol más protagónico al educador comunitario indígena, quien es el representante de la otra cultura. Se debe también hacer de su función una labor más especializada, de manera que pueda desempeñarse como un educador más dentro de la escuela y que posea a la vez los conocimientos que son parte de su cultura. Para ello es necesario valorar estos conocimientos y será tarea previa y paralela profundizar en estudios epistemológicos de los conocimientos de los pueblos indígenas urbanos, los que han venido reinventando su cultura en espacios que no son los originales, razón por la cual ya se presentan variaciones y adecuaciones en todos los elementos componentes de la cultura de los pueblos indígenas.

- Barragán, M. y Guanolema, F. (2012). *La educación intercultural bilingüe y su incidencia en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas. Estudio de caso del centro educativo comunitario “Santiago de Quito” de la comunidad de Pardo Troje, Parroquia Santiago de Quito, Cantón Colta, provincia de Chimborazo*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe por la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. El trabajo se propuso determinar cómo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) incide en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas del Centro Educativo Comunitario “Santiago de Quito” de la comunidad de Pardo Troje, parroquia Santiago de Quito, Cantón Colta, provincia de Chimborazo. Las investigadoras llegaron a la conclusión de que urge desarrollar una educación que esté en función a la realidad

socio-cultural de la población indígena. Asimismo es imperativo establecer la atención educativa a los pueblos indígenas que, por mantener características sociales, culturales particulares, requieren políticas y estrategias acordes con su cultura para lograr una educación en la que se recupere y fortalezca la riqueza cultural que los diferentes pueblos han logrado generar y mantener a través de su historia. Este modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia.

- Ordoñez, P. (2013). *El derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú*. Tesis para obtener el Grado de Maestría por la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigadora arribó a las siguientes conclusiones:

1. Los diversos conflictos sociales que se presentan tanto a nivel del Estado como de las empresas extractivas y las minorías culturales, nacionales, étnicas, lingüísticas, tienen como punto de partida común el reconocimiento de la diversidad, la cual es reclamada por diversos grupos, y que la reivindican como relevante para desarrollar sus proyectos de vida, materializando de esta forma el derecho humano a la vida. Por ello se puede concluir que estos grupos se sienten unidos en la medida en que se oponen a toda política de homogeneización y asimilación en sociedades más amplias.
2. En este contexto surge la noción de multiculturalismo, concepto proveniente de las ciencias sociales que ha sido estudiado desde diversas perspectivas. De forma análoga, también se ha acuñado el concepto de pluralismo, el cual

ostenta sus propios principios, e implica que se aceptan las diferencias y no se busca eliminarlas, teniendo como meta la integración. Finalmente tenemos a la interculturalidad, que es un proceso de superación de desigualdades, no de diferencias, sobre un constante diálogo intercultural.

3. Para el caso latinoamericano y sobre todo peruano, es más propicio emplear el término interculturalidad cuando se aborden temas sobre los derechos de las comunidades campesinas y comunidades amazónicas y ello porque este concepto involucra no sólo el reconocimiento a las diferencias (multiculturalismo), sino que adicionalmente se mantiene el objetivo de seguir integrados (pluralismo), pero dicha integración debe ser dialogada; esto es, debe darse espacio al reconocimiento mutuo y al aprendizaje recíproco (culturas diferentes a la mayoritariamente presentes en la sociedad).
- Cépeda García, N. (2009). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Tesis para obtener el Grado de Maestría por la Pontificia Universidad Católica del Perú. La tesis plantea la necesidad de resolver la contradicción entre la sociedad peruana multicultural y plurilingüe y el proyecto educativo civilizatorio y homogenizador, promoviendo una educación intercultural con la participación y compromiso de los maestros. El marco del estudio es el período entre la Reforma Educativa (1972) y el Proyecto Educativo Nacional (2006), que coincide con la escolarización y formación inicial del grupo de maestros colaboradores. Para lograr el compromiso de los maestros es fundamental reconocerlos como sujetos de cultura y valorar la diversidad

cultural del magisterio peruano como un potencial para una educación intercultural. Asimismo la autora postula que la cultura de origen provee a las personas de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas que les permite construirse como sujetos. Si los maestros valoran de manera crítica su capital cultural de origen, éste puede ser un valioso recurso para que establezcan nuevas formas de relación con los estudiantes y con el currículo.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. El Enfoque Intercultural

Según Montenegro y Bustamante (2014) el enfoque intercultural es la manera holística y humanista de reconocer y apreciar la complejidad y la particularidad de cada individuo-colectividad; la diversidad sociocultural y sociolingüística; revitalizando tradiciones orales, formas propias de aprender y enseñar, normas, valores, conocimientos y cosmovisiones de los diversos pueblos, reafirmando lo propio e incorporando de manera selectiva y crítica aspectos de otras culturas y del entorno global. Busca generar conciencia y describir diversos significados y atribuciones que se hacen las personas y los grupos en función de sus referentes culturales; desarrolla la fuerza del pensamiento para descubrir precisamente las particularidades de las cosas que físicamente no se observan. Aspira a formar personas identificadas con su cultura, con autoestima individual y social, con actitudes de respeto hacia los que tienen otros conocimientos y formas de ser y de vivir; capaces de recoger los aportes de otras culturas para enriquecer la suya, mejorar las condiciones

de vida de su pueblo y desenvolverse exitosamente en distintos contextos socioculturales.

Según Sáez (1992), el enfoque intercultural se define como un modelo educativo, el cual pretende fomentar el incremento cultural de los alumnos, tomando como primer punto el respeto y reconocimiento que se le debe tener a la diversidad. Esta parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, se genera a través del intercambio y el diálogo. Según Zambrano (2000), al referirnos a una educación intercultural hacemos alusión a una educación que se enfoca en la diversidad cultural, y que ha ido cobrando mayor fuerza en América Latina desde 1990. Una educación intercultural implica que haya un reconocimiento de la diversidad existente en un determinado país. Basadre (2000) nos presenta un libro llamado “Perú: problema y posibilidad”, donde nos hace referencia a que nuestro país es un conjunto de problemas pero que también es una gama de posibilidades para afrontar los mismos. Esto se debe a que nuestros problemas radican en nuestra diversidad ya sea esta climática, lingüística, socio-económica, etc., pero en esta diversidad es donde se encuentra el sendero que nos muestra la gama de posibilidades las cuales harían posible que el Perú logre un desarrollo auto sostenido.

El enfoque intercultural no supone el significado de una educación compensatoria, la cual es destinada para alumnos que hablan otras lenguas, ni se enfoca únicamente en aquellos centros educativos o aulas en donde existen estudiantes que provienen de otras culturas, sino que la interculturalidad debe

ser entendida de manera transversal y dirigida a todos los estudiantes por igual para formar personas que valoren y respeten la diversidad.

Según Maalouf (2004) la educación intercultural se centra básicamente en la diferencia y la pluralidad cultural, entendiéndose como integración y en contraposición a la asimilación. Desde el punto de vista étnico, Jordán (1999) nos hace referencia a que la educación intercultural pretende que se forme en todos los alumnos una competencia cultural madura, la cual busca brindar actitudes que capaciten a los alumnos para que éstos puedan funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe. Además, es importante resaltar que para que esta se dé es fundamental complementar los tres principales factores, los cuales son: la educación, la cultura y finalmente la reciprocidad de relaciones entre personas diversas.

Sáez (1992) nos resalta que para poder poner en práctica una educación para el futuro se debe asumir el desafío de educar para la interculturalidad, pero vemos que la formación que se brinda actualmente a las personas apenas está preparada para desarrollar la educación en una sociedad marcada por la diversidad.

La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición

educativa fundamentalmente homogeneizadora. (Abdallah- Pretceille, 2001, p. 58)

Podemos ver que la educación tiene, sin duda, una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, para que de esta manera no haya barreras entre las personas. Los resultados que se pretende obtener a través de la diversidad no deben ser inmediatos, sino que esto debe ser un proceso de construcción de conocimientos. Vemos que esto es un gran reto al cual nos enfrentamos como educadores, ya que es necesario lograr que la educación en la diversidad genere y facilite el intercambio. Solo de esta manera se garantizará el crecimiento y enriquecimiento mutuo. La educación entre las personas de diferentes culturas es factible ya que estas tienen la capacidad de integrarse y evolucionar. Es debido a esto que se necesita avanzar en la construcción de una sociedad intercultural en la cual las culturas puedan entrar y progresar en un intercambio enriquecedor.

Según Sáez (2006) a través de la educación debemos lograr transformar, modificar y desplegar, ya que educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales. De acuerdo a esto, podemos afirmar que la educación no debe buscar homogenizar a los estudiantes, sino más bien valorar sus riquezas individuales.

Vemos que en el Perú la educación intercultural es sumamente necesaria. Esta educación intercultural lo que pretende es que no haya discriminación y que se genere el respeto entre personas y pueblos. Esto es indispensable ya que la multiculturalidad ha generado situaciones de marginalidad y desigualdad ya sean políticas, económicas o educativas. Los principales elementos discriminatorios que se han visto según Valdiviezo (1996) han sido el de color de piel, ojos, procedencia geográfica y forma de hablar. De esta manera logramos afirmar que es sumamente necesario que en un país tan etnocéntrico como es el Perú es necesario afirmar que la educación intercultural es para todos.

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, orientado a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno 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, 1998). La interculturalidad no es una descripción de una

realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino un proceso y actividad continua; debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos/indígenas. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo - no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los peruanos indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc., relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática. (Salazar y Schmitz, 2015)

2.2.2. Criterios del enfoque intercultural

La formación integral de una persona es dinámica e interactiva; está en permanente asimilación y desasimilación siempre en relación con los demás, consigo mismo, y con el contexto en el que se desenvuelve, y siendo nuestro país multicultural, es necesario abordar el trabajo educativo desde un enfoque intercultural. Por ello Rosas (2013) propone los siguientes criterios:

a) Desarrollar la autoestima y el reconocimiento de lo propio

La interculturalidad parte de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. A eso se incorporan

características físicas, experiencias vivenciales, organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza; y la revitalización de elementos históricos en el presente y la historización de elementos nuevos. Este criterio pone especial empeño en incentivar y desarrollar la autoestima de todos los estudiantes, por medio de una exploración de todos los elementos que contribuyen a la formación de identidades locales; incluyendo los conflictos internos, intrafamiliares e intergeneracionales; las cuales no deben ser catalogadas de manera simple, ni singular, ni étnicamente sino contribuir a un “nosotros” de manera real y objetiva. Es necesario también fortalecer identidades personales sobre valores que ayuden a ser auténticos y responsables con los otros y con el mundo.

b) Considerar los conocimientos, saberes y prácticas locales

Los conocimientos, saberes y prácticas locales conforman el sentido común de una comunidad o un grupo cultural particular, y otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida. Dentro de los conocimientos, saberes y prácticas locales, se considera los conceptos, sistemas de clasificación, métodos de enseñanza y de comunicación propios; también los componentes simbólicos como la cosmovisión, la temporalidad, el espacio y el medio ambiente, la oralidad, la religión, las fiestas; prácticas relacionadas, entre otras, con la naturaleza y el medio

ambiente, la organización social, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, el trabajo productivo y su tecnología.

c) Valorar los conocimientos y prácticas de otros

La exploración de lo desconocido nos permite interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar.

Este criterio busca desarrollar, en primer lugar, un conocimiento sobre otras culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad local y nacional, y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones para romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo desconocido.

d) Asumir una actitud crítica en relación con los conflictos culturales.

Este criterio pretende desarrollar un entendimiento crítico sobre la sociedad peruana, sus relaciones, procesos y conflictos culturales internos, intra e intergrupales. Busca también desarrollar maneras de analizar, explicar, intervenir y resolver los conflictos y actuar frente a la desigualdad, marginación, discriminación y racismo; para construir igualdad de oportunidades y posibilidades para todos, partiendo desde el interior de la escuela, desarrollando habilidades de análisis, negociación y de resolución de conflictos, poniendo énfasis no tanto en "ganar" los

conflictos, sino en lograr un mayor conocimiento de los problemas que enfrenta la comunidad para trabajar conjuntamente en la búsqueda de resoluciones constructivas y positivas.

e) Fomentar la comunicación, interrelación y cooperación

Este criterio pretende desarrollar una mayor comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimiento, saberes y prácticas locales; y entre personas y grupos que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno. También intenta incentivar y potenciar acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa.

f) Buscar el equilibrio entre la unidad y diversidad

Busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad requerida por la sociedad y la diversidad cultural presente en el nivel individual y colectivo, un equilibrio y complementariedad que pueden llevarnos a la convivencia democrática. Tal proceso requiere el reconocimiento de que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que comparten todos los miembros de una sociedad y todos los seres humanos.

No hay culturas puras, siempre existen huellas de otros significados e identidades culturales en los significados e identidades propias. Este

criterio entonces promueve una reflexión y entendimiento crítico sobre la relación entre unidad y diferencia.

2.2.3. La Interculturalidad en la educación

Según Walsh (2005) el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Eso quiere decir, como expresa Haro y Vélez (1997: 302-303):

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otro saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto... Para que la educación sea realmente

intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; flexibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales...Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante.

Esta manera de pensar, organizar y operativizar la interculturalidad en el sistema educativo todavía no ha tenido mucha aplicación. Más bien, enfocar la interculturalidad sólo en la cuestión afectiva y actitudinal ha sido el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en la educación de niños y jóvenes, en el desarrollo de materiales y en la formación y capacitación docente. Sin embargo, este trato limita la interculturalidad a la relación individual y personal, pasando por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas.

Es decir, para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan.

También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia, además. Como señala Albó (1999: 107), desarrollar capacidades de “relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, a partir de las culturas de su contorno y respetando sus diversas identidades”.

Sin estos elementos, hay el peligro de que la interculturalidad quede sólo en el nivel del discurso, sin ofrecer pasos concretos hacia relaciones fundadas en el respeto, la equidad y solidaridad social, y hacia la transformación educativa, social y humana. Y eso ha sido un problema real en América Latina.

A pesar de políticas oficiales sobre la interculturalidad en las reformas educativas de varios países, no hay un entendimiento compartido sobre lo que la interculturalidad implica pedagógicamente, ni hasta qué punto se conjugan lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, o lo propio, lo ajeno y lo social. Tampoco hay evidencia de una aplicación integral y concreta de la interculturalidad en los sistemas nacionales de educación de la región o en la educación bilingüe intercultural (EBI), a pesar de casi dos décadas de referencia a su nombre.

2.2.4. La Multi-pluri e interculturalidad

Según Walsh (2005: 5-7) la multi- pluri- e interculturalidad está referida a la diversidad cultural. Pero señala que apuntan a distintas maneras de

conceptualizar esa diferencia y a desarrollar prácticas relacionadas con esa diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación.

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. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente.

En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional. Esta concepción de la multiculturalidad se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos. Uno se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado algo propio bajo el lema de justicia e igualdad.

El otro contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos. En este contexto, la tolerancia al otro solo se da a nivel de actitudes y es considerada

como suficiente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Pero, además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e iniquidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros.

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional. Aunque la distinción entre lo multi- y lo pluri- es sutil y mínima, lo importante es que el primero apunta a una colección de culturas singulares conformas de organización social muchas veces yuxtapuestas (Touraine, 1998), mientras que el segundo señala la pluralidad *entre* y *dentro* de las culturas mismas. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la

pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agente con capacidad de actuar.

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

2.2.5. Educación intercultural y la diversidad en el aula

El enfoque de la educación intercultural surge como la consecuencia del encuentro de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual éstas deben coexistir. Esta convivencia sugiere a la educación intercultural como

la última fase de un proceso que se inicia cuando en los años sesenta emergen los movimientos de revitalización étnica.

Trabajar la interculturalidad en la escuela implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa. Exige repensar toda nuestra práctica docente y analizar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con quienes trabajamos y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo cultural particular. Nos desafía a revisar las competencias que queremos desarrollar, los contenidos que vamos a trabajar, las estrategias que vamos a usar y los criterios y procedimientos con los cuales vamos a evaluar. (MINEDU, 2015)

Los docentes son los principales agentes en el aula encargados de promover la interculturalidad y lo que esta lleva consigo. Asimismo son encargados de los diversos factores que se presentan en un aula, como lo son la ambientación, los procesos didácticos y las herramientas educativas. Ellos deben ser quienes velen por que todos estos factores sean implementados de tal manera que tengan en cuenta las características sociales y etnoculturales de los alumnos. Los estudiantes son quienes traen consigo la diversidad cultural en el aula generando de esta manera la necesidad de llevar a cabo una educación intercultural que promueva el respeto, aceptación y formas de aprovechar positivamente las distintas culturas.

Si observas detenidamente en tu aula e institución educativa, es probable que constates que hay niños y niñas que provienen de otros pueblos o que sus

padres tienen otras tradiciones culturales. Como maestro(a) debes conocer muy bien a tus alumnos y alumnas, saber quiénes son sus familiares, de dónde provienen, qué lenguas hablan, entre otros datos importantes. (Ministerio de Educación, 2015)

Esta observación que nos sugiere el Ministerio de Educación nos ayudará a hacer un pequeño diagnóstico, el cual será el punto de partida para trabajar la educación intercultural, permitiendo planificar mejor y facilitando la elección y creación de herramientas, estrategias y actividades pertinentes.

A través de esta información se infiere que dentro de un aula intercultural se deben tener en cuenta las diversas procedencias de los diferentes niños al planificar las actividades y celebraciones dentro del aula. Incorporando las diferentes costumbres de los alumnos dentro de las rutinas diarias.

Una de sus características es que la educación intercultural incorpora la herencia cultural de los pueblos y al mismo tiempo permite acceder a conocer los aportes de otras culturas y pueblos en cuanto a conocimientos, técnicas, historias, valores formas de organización social y otros aspectos importantes de las culturas.

El niño debe sentirse identificado con su propia cultura sin la necesidad de olvidarse o camuflarse dentro de la cultura dominante, de tal manera que adapte ambas. Equivalentemente el salón debe ser acondicionado de tal manera que el niño se sienta cómodo y los demás niños sean invitados a

incorporar las diferentes culturas en sus juegos, actividades, conversaciones, etc. Es importante que al tratar cada tema curricular, cada contenido, nos preguntemos de qué manera se expresa, se concibe dicho concepto o tema en mi cultura -y la de los niños y niñas- y en lo posible, nos aproximemos a lo que se concibe en otra(s) cultura(s) (MINEDU, 2015).

Esto lleva consigo que los contenidos de las diversas áreas sean desarrollados teniendo en consideración y rescatando la cultura de todos los niños del salón. Por ejemplo si se da una hoja de aplicación donde se trabaja la relación entre numeral y cantidad y la cantidad está representada por dibujos de animales, estos no serán únicamente de la región o país de donde vienen la mayoría de niños, sino que se tomarán en cuenta también aquellos animales representativos para los niños de las otras culturas.

En cuanto a los materiales educativos surge la necesidad de adaptarse a la diversidad cultural que se encontrará en el aula. Los materiales didácticos nos permitirán conocer las diferentes formas de pensar y actuar de los alumnos; siendo estos facilitadores para crear el nexo entre su cultura de origen y la extranjera.

En un aula intercultural el docente debe estar abierto a recibir niños con diferentes costumbres y formas de aprender sin mostrar favoritismos; ya sea por los niños de su cultura o de otra. De tal manera que la maestra sea la facilitadora de herramientas adecuadas para los alumnos y que brinde el

acompañamiento necesario para realizar una construcción de su identidad y de su propio aprendizaje que perdurará a lo largo de su vida.

Según Salazar y Schmitz (2015: 8-14) en relación a la educación intercultural manifiesta que en primer lugar debe ser inclusiva antes que diferenciadora, por ello:

La escuela es la que debe realizar cambios para que se pueda llevar a cabo este nuevo tipo de educación y no son los alumnos los que tienen que variar. Así pues, la educación inclusiva no solo es dirigida para la incorporación de niños con discapacidades o habilidades que se consideran diferentes sino también a niños y niñas que poseen diversas religiones, culturas, costumbres, razas o que provienen de diversos estratos económicos, entre otros. Por lo que podemos ver que esta inclusión lleva consigo a la educación intercultural.

Asimismo, la escuela cumple un rol fundamental ante la integración de culturas ya que los docentes tienen como reto, en primer lugar, permitir que sus alumnos logren el reconocimiento de las otras culturas y sus características. Por otro lado, los maestros deben recoger las costumbres y formas de socialización y de aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera deben generar estrategias que permitan la armonía dentro de la sociedad y eliminen situaciones tales como: burlas ante errores de habla o denominaciones despectivas en referencia a aspectos culturales, entre otros.

Hoy en día dentro del marco normativo vinculado a la interculturalidad que se propone en el Perú vemos dos leyes que se plantean en cuanto a la educación intercultural en nuestro país, las cuales son la “Ley General de Educación” y la “Ley para la Educación Bilingüe Intercultural”. Sin embargo, éstas serían insuficientes y mostrarían una falta de interés por parte del país en generar leyes interculturales de inclusión a las zonas rurales más pobres. Vemos que son las organizaciones no gubernamentales las que toman un rol más activo que el del estado en cuanto a la iniciativa del desarrollo de proyectos interculturales. Aunque estas iniciativas se encuentran dispersas en proyectos que no siempre han logrado tener el éxito esperado debido al poco financiamiento que han tenido para sostenerse.

Según el Consorcio de Investigación Económica y Social se nos muestra los importantes vacíos y contradicciones en el tratamiento de la interculturalidad lo que revela una ausencia de políticas claras y coherentes referentes a este tema.

Según Ugarteche la madre del racismo es la incapacidad de liberarnos de los rasgos pre moderno que están contruidos desde la historia por el sistema de dominación colonial. Además habla del sentimiento peruano de que los europeos están por encima de nosotros y presenta que la discriminación en su sentido más amplio es el principal freno del Perú.

Es por todo lo anteriormente mencionado que podemos concluir que la meta de la educación intercultural no es aprender la cultura del otro sino que se

pretende aprender a partir del encuentro con aquel sujeto perteneciente a otra raza o cultura teniendo en cuenta que es miembro de la humanidad. La educación intercultural hay que enseñarla, y es por esto que primariamente necesitamos aprenderla. Enseñar consiste en compartir lo que cada uno sabe para permitir que otro se enriquezca con nuestros conocimientos para de esta forma poder probar la vida de forma más rica, más diversa y más civilizada.

2.2.6. Los procesos pedagógicos

Según Palacios (2000) los procesos pedagógicos vienen a ser el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cambiar estas prácticas, relaciones y saberes implica por tanto influir sobre la cultura de los diversos agentes que intervienen en los procesos de enseñar y aprender. Los cambios culturales como sabemos requieren, entre otros factores importantes, de sostenibilidad en el tiempo para concretarse. No son de corto plazo. Cambiar procesos pedagógicos supone entonces transformar acontecimientos complejos en los que están implicados un conjunto de elementos y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros. Es esta complejidad la que hace recomendable estudiarlos y aprender a comprenderlos. Un mayor y mejor conocimiento de la naturaleza compleja de los procesos pedagógicos puede ayudarnos a acertar en la selección de estrategias y medios para impulsar cambios en ellos y así

remontar, con el compromiso de los actores, las brechas que actualmente separan las prácticas pedagógicas dominantes de las deseables. No es posible eludir en este análisis y prospectiva a los agentes, contextos y procesos que condicionan la calidad de las prácticas pedagógicas. La calidad de éstas no depende única ni principalmente de recursos técnico - pedagógicos (material didáctico, número de estudiantes por profesor, disponibilidad de textos) ni de las interacciones que ocurren en el aula. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje está también asociada al contexto socioeconómico, las tradiciones e ideología de los participantes en el acto educativo y las políticas públicas que regulan el sistema. ¿O acaso la política de ampliación de la cobertura a costa de la reducción de horas de estudio en el sistema escolar no ha afectado la calidad pedagógica y los resultados de aprendizaje en la escuela pública? La calidad de los procesos pedagógicos puede lograrse o frustrarse en sus agentes, en los contextos o en los procesos concretos de distinto signo que marcan a nuestras sociedades.

2.2.7. Sesión de aprendizaje

Una sesión es un conjunto de procesos pedagógicos que tienen como agentes activos al docente y al estudiante en diferentes etapas. Es importante considerar que las sesiones de aprendizaje deben responder a los momentos pedagógicos. Cada sesión tendrá actividades de inicio, desarrollo y cierre: “La estructura lógica de la mediación docente en la sesión de aprendizaje comprende: actividades de inicio, de desarrollo y de cierre” (DCN, 2015). Estas actividades se detallan a continuación:

1. Inicio

Las actividades de inicio tienen como propósito comunicar a los estudiantes lo que aprenderán en la sesión, activar o movilizar sus saberes previos (evaluación diagnóstica), que servirán como enlace puente para la construcción de los nuevos aprendizajes. Esta fase es sumamente importante porque permite al estudiante construir el aprendizaje.

2. Desarrollo

En las actividades de desarrollo, el o la docente acompaña, guía, orienta, modela, explica, proporciona información al estudiante, para ayudarle a construir el aprendizaje. El o la docente brinda un conjunto de estrategias y materiales que facilitan para la investigación, para la elaboración de los nuevos conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y destrezas.

Es importante recordar que, en las actividades de desarrollo, los estudiantes son protagonistas del aprendizaje y deben participar activamente en la construcción del mismo. El protagonismo de ellos y ellas implica la movilización interna y externa, es decir, interviene todo su ser en el aprendizaje, de ahí la importancia de que en esta parte del desarrollo de la sesión de aprendizaje ellos tengan posibilidades de elegir, hacer y responder a preguntas claves que permitan desencadenar procesos de pensamiento complejo, tales como: relacionar, buscar, anticipar, formular hipótesis y

elaborar preguntas y respuestas para la solución de problemas y desafíos a los que los enfrentan los nuevos aprendizajes.

3. Cierre

En la actividad de cierre se promueve la metacognición como parte del aprendizaje orientado al mejoramiento continuo de los desempeños que evidencian los estudiantes en el desarrollo de las capacidades. Asimismo, las actividades de cierre constituyen una oportunidad para que los estudiantes transfieran o utilicen lo aprendido en nuevas situaciones; por ejemplo, ejecución de tareas, prácticas calificadas y situaciones de la vida cotidiana

2.3. Definición de Términos

1. Enfoque intercultural en educación

Es un enfoque educativo holístico que tiene un carácter inclusivo, donde se parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural; es indispensable para lograr una educación integral, busca erradicar elementos que dificulten la convivencia entre culturas como: la discriminación, la exclusión, el racismo. Una educación para aprender a vivir en sociedad y en la diversidad cultural que nos ofrece el mundo de hoy, desarrollando valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás. Estamos por tanto ante una educación transformadora, no sólo a nivel educativo, sino también con proyecciones a la sociedad, consideradas por algunos como un nuevo enfoque hacia una Educación inclusiva.

Se desarrolla de forma interdisciplinar y transversal, que está siempre presente en el continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje y además globalizadora afectan a todas las dimensiones educativas posibles. En la Educación Intercultural existen retos que afrontar, uno de ellos es la posible presencia de lenguas distintas entre los interactuantes. En este caso, resulta fundamental la búsqueda de estrategias para asegurar la comunicación. (Dietz y Cortes, 2011).

2. Interculturalidad

La interculturalidad se entiende como: a) un **proceso** dinámico y permanente de relación - comunicación y aprendizaje entre las culturas, en un marco de respeto y reconocimiento mutuo, legitimidad, simetría e igualdad de condiciones; b) una interrelación e **interacción** entre pueblos culturalmente distintos que construyen (crean y recrean) conocimientos, saberes y otras prácticas culturales, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia en la diferencia; c) un **espacio de negociación**, donde las desigualdades sociales, económicas, políticas..., las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad se reconocen, se confrontan y se conciertan; d) una **tarea social** y política que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes. La interculturalidad es dialogar fluidamente con todas las culturas, aceptarlas e incluirlas en los procesos de desarrollo social, tecnológico, político, económico y cultural. (Touraine, 1998)

3. Multiculturalidad

La multiculturalidad es un concepto sociológico o de antropología cultural el cual constata la existencia de una diversidad de culturas dentro de un mismo espacio geográfico y social. De tal manera que este autor nos permite entender que un sujeto puede pertenecer a diversas culturas, así como puede haber diversidad cultural dentro de una misma población étnicamente homogénea. Podemos ver que a veces las diversas culturas pueden lograr la convivencia, sin necesariamente influir o relacionarse entre sí. En estos casos, los individuos de culturas diversas se mantienen en grupos sociales pequeños viviendo vidas paralelas. Incluso en algunos casos se establecen jerarquías legales y sociales por parte de la sociedad que acoge, la cual es hegemónica, dándoles a los otros grupos condiciones inferiores, llevándolas al conflicto, menosprecio y creación de estereotipos y prejuicios que hacen más difícil la convivencia social. (Zamagni, 2001)

4. Educación

Es el conjunto de influencias externas (socialización) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad). Además es pertinente esta idea interaccionista de la educación porque se adecúa mejor a las características de la persona, entendiéndola como un proceso interactivo en el que intervienen el sujeto con capacidad personal para desarrollarse (*educere*) y las influencias que provienen del medio (*educare*). El proceso educativo debe estar enmarcado en lo individual y social. (Castillejo, 1994)

5. Sesión de aprendizaje

Es un conjunto de actividades pedagógicas que el docente desarrolla teniendo en cuenta los enfoques pedagógicos, las metodologías y los aportes de la psicología y sociología. Está formado por el inicio, el desarrollo y el cierre donde la motivación y los aprendizajes significativos desempeñan un rol crucial. (DCN, 2015).

6. La diversidad

La diversidad se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad. Por consiguiente, la idea de homogeneidad cultural ha perdido vigencia, sobre todo a partir de los constantes flujos migratorios de las décadas recientes, por lo que ya no hay sociedades que se consideren como unidades que correspondan de manera clara a una cultura. Aun entre los grupos indígenas esta noción es obsoleta. Si bien es posible identificar características culturales muy específicas que han perdurado durante siglos, las culturas siempre se han entremezclado, las fronteras entre unas y otras no son nítidas ni infranqueables. (Montenegro y Bustamante, 2014).

7. Identidad

El concepto de identidad encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta continuamente de la influencia exterior. De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por oposición y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso de los migrantes), el origen de este concepto se encuentra frecuentemente vinculado a un territorio. (Molano, 2006).

8. Docente

Docente es el que conduce el proceso de aprendizaje haciendo uso de estrategias, métodos, conocimiento y medios y materiales educativos. Actualmente, su rol está cambiando, ya que permanentemente estamos escuchando acerca de las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, por nombrar sólo algunos elementos. De lo anterior se desprende, por ejemplo, que los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados. En definitiva, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país

van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación. (Pavié, 2011).

9. Nivel primaria

Es una etapa de la educación básica regular que tiene como finalidad educar integralmente a los niños, tanto en el despliegue de sus potencialidades como en la adquisición y desarrollo de conocimientos. Se realiza a través de seis grados, y tienen una duración de seis años. (MINEDU, 2015).

10. Cultura andina

El mundo andino es una totalidad en la que todo cuanto existe, existe únicamente en el seno de todo lo demás. Esta es la concepción holística de la cultura andina. El mundo andino, considerado en su totalidad, es un mundo vivo y más específicamente un "mundo-animal". Esto es, un mundo orgánico, altamente sensitivo, mudable, con deseos, con apetitos, con sensualidad, por tanto, misterioso, impredecible e incluso caprichoso. El mundo andino, considerado en su totalidad, es inmanente: todo ocurre exclusivamente dentro de él. No es un mundo que se proyecta al exterior, a la vez que nada actúa sobre él desde fuera. En la cultura andina no existe lo sobrenatural ni "el más allá". Todo cuanto existe es patente. Todo cuanto existe es evidente. El mundo inmanente andino es el mundo de la sensibilidad. (Greslou y otros, 1991)

11. Cultura occidental

La información sobre lo que se entiende comúnmente por Occidente y más específicamente por cultura occidental, aun cuando sólo se trate de uno de sus períodos históricos, es muy compleja para intentar racionalizarla o resumirla en unos cuantos rasgos sin pecar de reduccionista. Por otra parte, Occidente no constituyó una entidad cultural homogénea, las historias y tradiciones de las diversas regiones y países europeos difieren notablemente en un tiempo determinado y de la influencia relativa de factores culturales particulares que han variado de región en región. De tal manera que cualquier intento de interpretación o de análisis cultural que se pretenda tendrá que contar sólo con las amplias tendencias culturales más compartidas. “Pese a la diversidad —como decía Montesquieu— Europa es una nación compuesta de muchas; y por encima de las diferencias es típico de Europa el equilibrio entre su unidad y su diversidad, con infinitos matices”. (Silva, 1991).

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo

La investigación se desarrolló durante los meses de junio y julio de 2016 en la Institución Educativa “Jorge Basadre Grohmann”, nivel primario, grado 4° y con 7 docentes. La población está constituida por todos los docentes del nivel primario de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz, en tanto que la muestra lo constituyen los docentes del 4° grado de educación primaria (7).

La institución en mención atiende a los niveles de primaria y secundaria. Todos los grados de primaria funcionan en el turno mañana (7.30 a.m. a 12:30 p.m.). En primaria hay 843 estudiantes, quienes se encuentran repartidos en 29 aulas. Los

niños y niñas reciben su alimentación por parte del Programa Nacional de Alimentación Escolar.

Hasta hace algunos años, la Institución Educativa era una escuela reconocida por sus innovaciones pedagógicas. Según las docentes, ello se debía a la buena gestión del director. Durante varios años la situación de la escuela se alejó totalmente de esta realidad pero esto está comenzando a revertirse.

➤ *Vínculo con la institución educativa*

Para efectos de esta investigación, se puede indicar que el vínculo con la institución educativa empezó en el año 2011, cuando fui reasignado a esta Institución y desde entonces observé que la composición social de los estudiantes de la educación primaria son de nivel C y D, que viven en la periferia de la ciudad de Huaraz y que provienen de las Zonas de los Conchucos y de las vertientes de Huaraz. Por lo que su lengua y cultura pertenece a nuestros pueblos milenarios y que es de una gran responsabilidad educar a estos niños y niñas que durante los recreos y en sus casas se expresan en quechua. Esto obliga a que el docente tenga formación en Educación Intercultural Bilingüe. Para ello, en el caso de la Institución que trabajamos, ya el gobierno ha normado que las instituciones educativas que tengan una fuerte composición de estudiantes cuya lengua materna sea el quechua, debe reunir requisitos básicos como poseer tener estudios en Educación Intercultural Bilingüe, contar con una constancia de dominio del quechua y estar en el Registro Nacional de hablantes del Quechua. Sin embargo este requerimiento es posterior a 2010 pues antes los docentes ya fueron

nombrados y, el MINEDU para contrarrestar esta falta de requisitos, está ejecutando proyectos relacionados con los diplomados y cursos donde se aplique la educación intercultural.

En cuanto a la aplicación de la encuesta y la lista de cotejo, se desarrolló sin ninguna dificultad debido a que formo parte de la comunidad magisterial de la Institución Educativa. Así, les expliqué el objetivo del trabajo, la justificación y todos los del grupo de estudio mostraron su predisposición para apoyar con el recojo de información. Obviamente, primero se contactó con el director de la Institución educativa, la subdirectora de educación primaria y con los mismos docentes. Insisto que el grado de familiaridad hizo que todos estuvieran dispuestos a colaborar. Este grado de relación social representó una gran ventaja para la investigación (concesión de permisos y la apertura para las entrevistas y actividades), pues ya había una relación de confianza y familiaridad con distintos miembros de la comunidad educativa.

La investigación tuvo los siguientes pasos:

- 1. Elaboración de Instrumentos:**

Encuesta para Docentes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann de Huaraz.

Aplicación de la lista de cotejo para las sesiones de aprendizaje: se observaron 5 sesiones por cada docente fundamentalmente en el área de Personal social.

Adaptación de los ítems para la elaboración de la lista de cotejo.

2. Selección de la Muestra

3. Gestiones de autorización a los diferentes estamentos para la aplicación de los instrumentos de recojo de información.

4. Aplicación de las Encuestas, previa reunión de sensibilización aplicados al grupo focal, Docentes de 4° grado de educación primaria.

5. Tabulación, graficación e interpretación de resultados.

3.2. Presentación de los resultados e interpretación de la información

3.2.1. Resultados de la encuesta a docentes del 4º grado de educación primaria

1. ¿Conoce la variedad de pueblos originarios en el Perú?

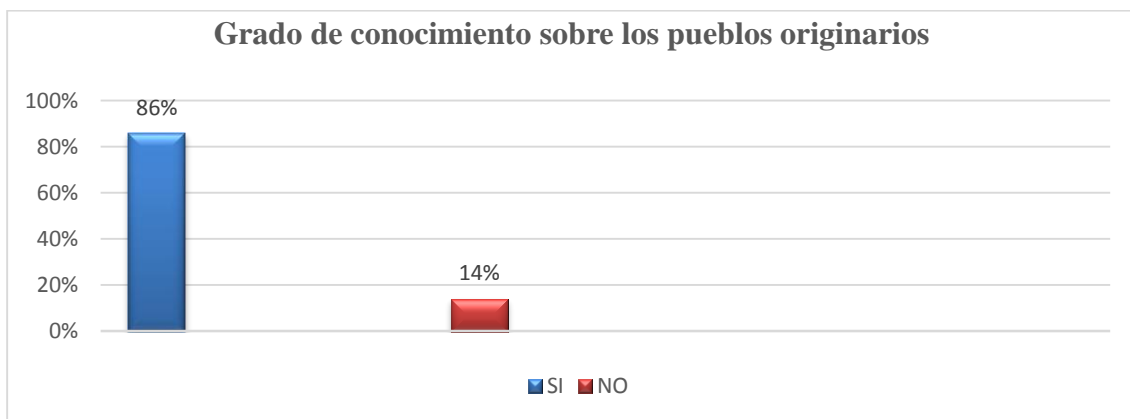
TABLA N° 1

#	Alternativas	f	Porcentaje
1	SÍ	6	86
2	NO	1	14
TOTAL		7	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del 4º grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"

Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N° 1



INTERPRETACIÓN:

En el cuadro y gráfico estadístico N° 1, referente al grado de conocimiento que tiene el docente sobre la existencia de pueblos originarios en el Perú; se evidencia que de 7 docentes, 6 manifiestan tener conocimiento de la existencia de estos pueblos, que

representan el 84%, mientras que el 14% que representa a un docente manifiesta que no conocen.

Cuando se les pide que detallen, casi todos los docentes muestran unos conocimientos limitados acerca de la dinámica de contacto de los pueblos, conceptos de mestizaje, cruce de fronteras y el modo cómo los grupos sociales se van interrelacionando. Sin embargo, conocen sí en qué consiste la educación intercultural, el respeto que debe haber entre culturas, individuos y la inclusión que debe producirse. Por otro lado, el único docente que dijo que no conocía explicó que es procedente de la costa y que eso le limitaba tener algunas nociones sobre los pueblos originarios.

2. ¿Ha observado las diversas prácticas culturales autóctonas en el aula a su cargo?

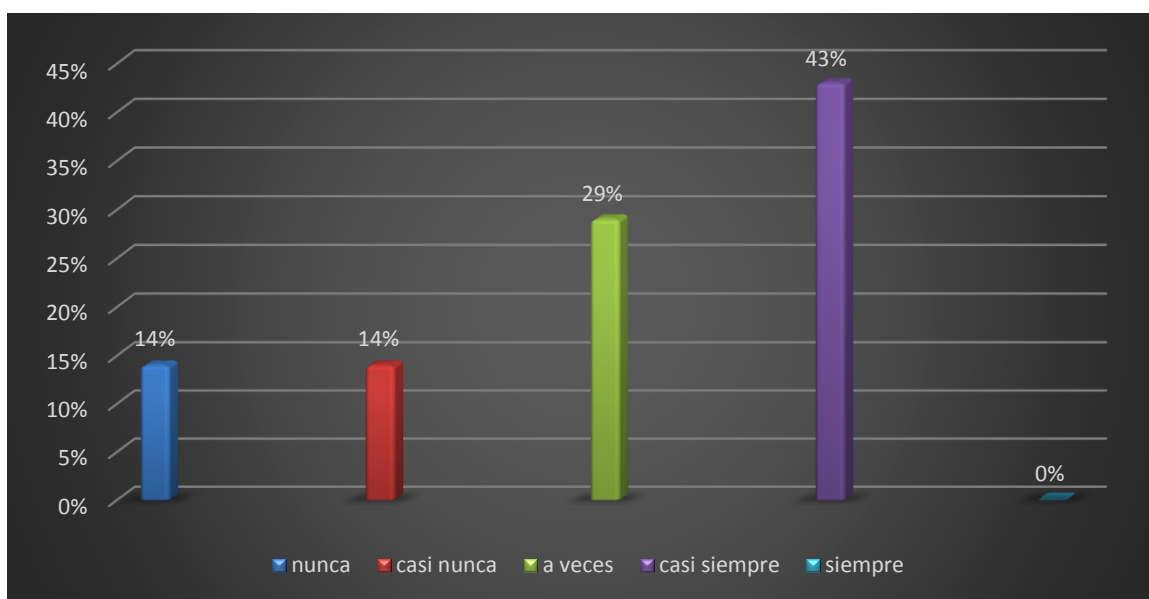
TABLA N° 2

#	Alternativas	f	Porcentaje
1	Nunca	1	14
2	Casi nunca	1	14
3	A veces	2	29
4	Casi siempre	3	43
5	Siempre	0	0.0
	TOTAL	7	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"

Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N° 2



INTERPRETACIÓN:

En el cuadro y gráfico estadístico N° 2, está relacionado con la frecuencia con la que han visto prácticas culturales autóctonas por parte de sus estudiantes. Como podemos observar **hay** solo 3 profesores que han visto estas demostraciones

autóctonas y que hacen un 43% frente al 29% que dicen que a veces han visto. Sin embargo 2 docentes que **representan** el 28% no han observado estas prácticas.

Se puede apreciar en el cuadro y gráfico que si bien habían 7 docentes que dijeron conocer las dinámicas de los pueblos originarios, sin embargo cuando se les pregunta si han visto alguna práctica sea cultural, ideológica, de platos típicos, vestimenta, lenguaje, creencia y otros elementos propios de las culturas autóctonas; los docentes señalan haber visto poco o casi nada.

3. ¿Fortalece la identidad de cada grupo cultural?

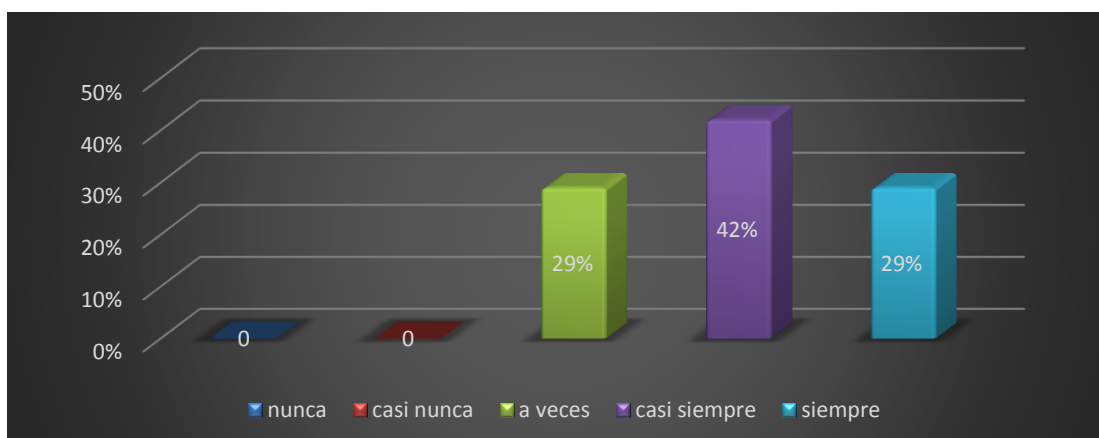
TABLA N° 3

#	Alternativas	f	Porcentaje
1	Nunca	0	0.0
2	Casi nunca	0	0.0
3	A veces	2	29
4	Casi siempre	3	42
5	Siempre	2	29
	TOTAL	7	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"

Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N° 3



INTERPRETACIÓN:

El cuadro y gráfico estadístico N° 3, están relacionados con el fortalecimiento de la identidad de los grupos sociales con los que trabaja el docente. El 42% señala que casi siempre fortalece la identidad frente al 0% para los valores nunca y casi nunca. El 29% de los docentes sostiene que siempre se preocupa por fortalecer la identidad.

De los datos estadísticos se desprende que más del 70% de los docentes trabaja en el fortalecimiento de la identidad de los niños y las niñas. Estas respuestas al detalle

arrojan resultados interesantes como que trabajan este aspecto mediante las ferias gastronómicas, los bailes típicos, haciendo uso de las tecnologías andinas y otros aspectos. Sin embargo ninguno puntualiza que la inclusión y la interacción con los grupos sociales andinos serían también aspectos importantes que coadyuvarían para el rescate y valoración de las tradiciones andinas. Por otro lado, 2 docentes que representan el 29% sostienen que fomentan el desarrollo de la identidad en sus unidades de aprendizaje. Manifiestan que les gustaría desarrollar más pero el MINEDU los obliga a desarrollar contenidos antes que prácticas.

4. ¿Desarrolla el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria?

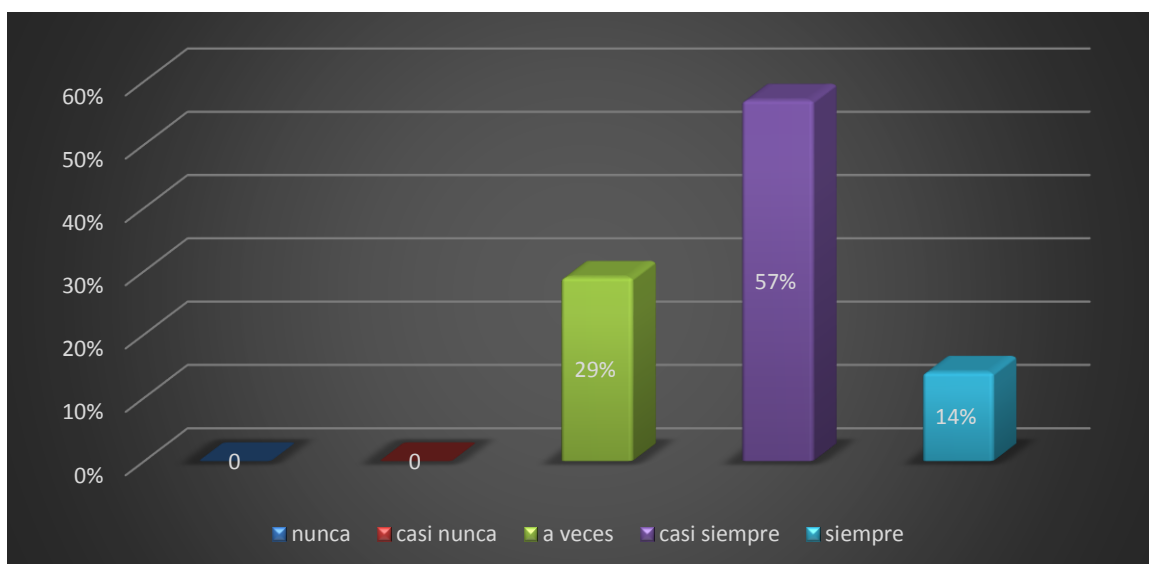
TABLA N° 4

#	Alternativas	f	Porcentaje
1	Nunca	0	0.0
2	Casi nunca	0	0.0
3	A veces	2	29
4	Casi siempre	4	57
5	Siempre	1	14
	TOTAL	7	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"

Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N° 4



INTERPRETACIÓN:

En el cuadro y gráfico estadístico N° 4, se indaga sobre el desarrollo de las sesiones de aprendizaje si los ejecuta desde una perspectiva interdisciplinaria. Para ello previamente, se dialogó con los docentes acerca de algunas disciplinas que ayudan a comprender la interculturalidad y si los docentes lo aplican en sus sesiones. Los resultados señalan que un 57% lo hace casi siempre, mientras que el 14% señala que

siempre en sus sesiones hace uso de la interdisciplinariedad. Por otro lado, el 29% señala que a veces hace uso de la interdisciplinariedad. En tanto que para los valores nunca y casi nunca el porcentaje es de 0.

Como se puede apreciar, más del 70% de docentes aseguran que sus sesiones están elaboradas y ejecutadas apelando a la interdisciplinariedad; sin embargo, cuando se les pide que detallen o expliquen ninguno se animó a rellenar esos espacios. Pero debido a la convivencia que tiene el investigador con los encuestados, llegamos a corroborar que los docentes poco saben sobre el concepto de interdisciplinariedad, cuando se les insistió que den una idea o un dato para comprender el trabajo con esta categoría, en el diálogo salieron respuestas como que el proceso de aprendizaje lo desarrollan apoyándose en la psicología y la pedagogía.

5. ¿Practica la inclusión y el aprendizaje de culturas?

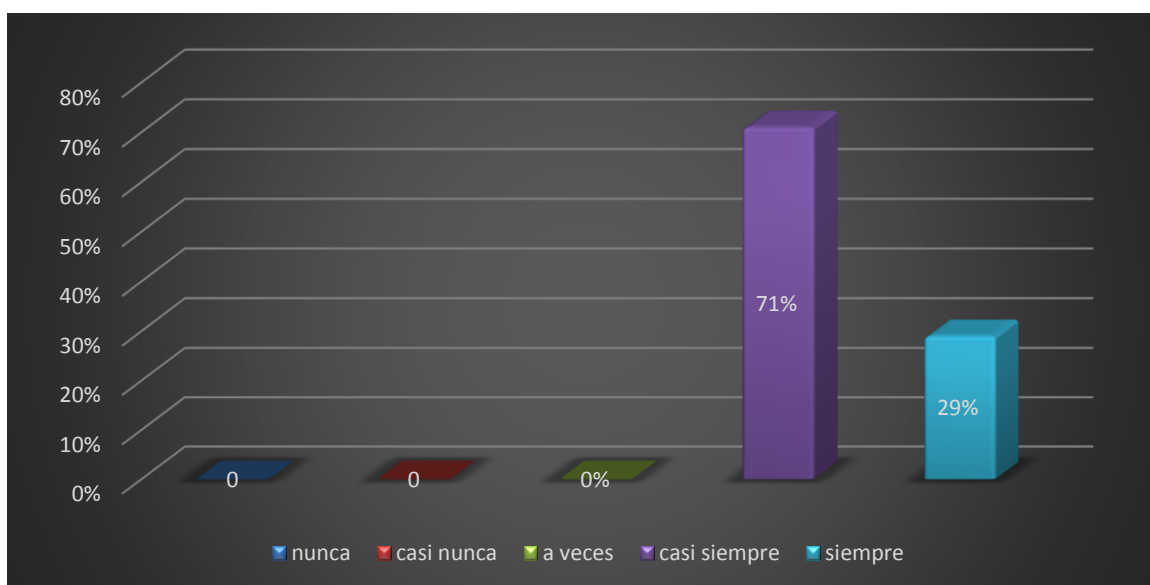
TABLA N° 5

#	Alternativas	f	Porcentaje
1	Nunca	0	0.0
2	Casi nunca	0	0.0
3	A veces	0	0.0
4	Casi siempre	5	71
5	Siempre	2	29
	TOTAL	7	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"

Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N°



INTERPRETACIÓN:

En el cuadro y gráfico estadístico N° 5, se indagó acerca de la práctica de la **inclusión** y el aprendizaje de culturas. Los resultados señalan que 5 docentes que representan el 71% practican casi siempre la inclusión y el aprendizaje de culturas.

Mientras que 2 profesores que representan el 29% respondieron que siempre lo hacen. Es importante destacar que para los valores de nunca, casi nunca y a veces, ningún docente optó por marcar estas opciones

De acuerdo a los resultados se puede colegir que la tarea de la inclusión parte del **conocimiento** de las culturas y de la aceptación de la existencia de individuos que pertenecen a distintas culturas. Sin embargo, el hecho de no ver prácticas culturales autóctonas en los estudiantes y luego decir que sí la promueven, deja una duda en las respuestas. **Otro aspecto a resaltar es que los docentes entienden que la inclusión y el aprendizaje de culturas están relacionados con la danza, la vestimenta y la música fundamentalmente, por eso resaltan que desarrollaron una serie de concursos y exhibiciones relacionados con esas actividades.**

6. Cuando desarrolla sus sesiones de aprendizaje, ¿parte de la realidad sociocultural?

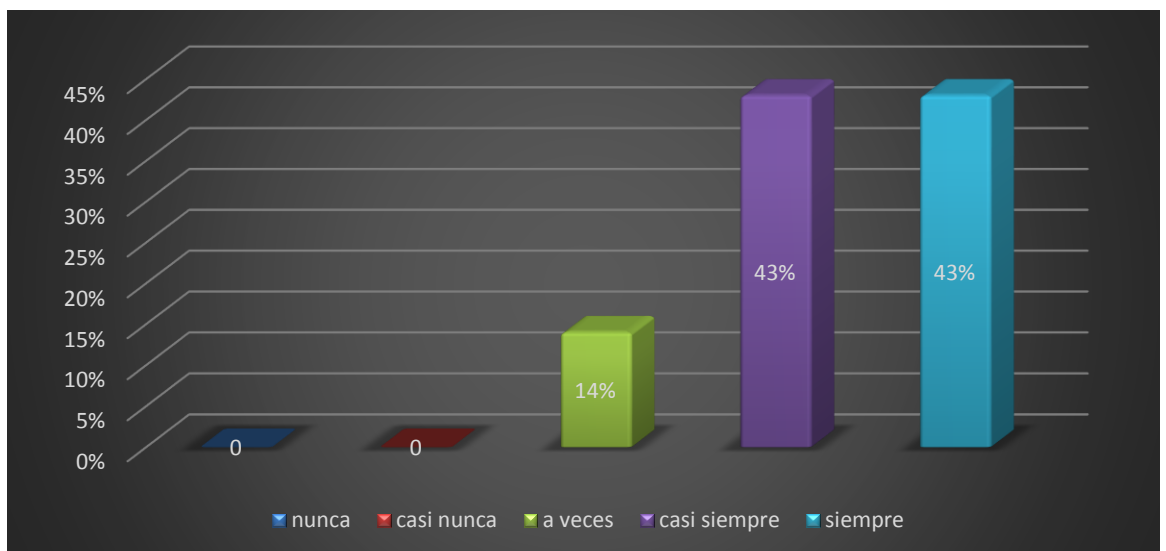
TABLA N° 6

#	Alternativas	F	Porcentaje
1	Nunca	0	0.0
2	Casi nunca	0	0.0
3	A veces	1	14
4	Casi siempre	3	43
5	Siempre	3	43
	TOTAL	7	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"

Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N° 6



INTERPRETACIÓN:

En el cuadro y gráfico estadístico N° 6, se pregunta si el docente parte de la realidad sociocultural en sus sesiones de aprendizaje, el 43% señala que siempre lo hace, mientras que casi siempre parten de la realidad sociocultural un porcentaje similar.

Un 14% señal que a veces emplea esta forma de diseñar sus sesiones.

Como se puede constatar, prácticamente el 86% que viene a ser 7 profesores emplean esta forma de diseñar sus sesiones y llevarlo a la práctica. Pero 1 docente que representa el 14% no significa que no lo haga, sino que lo hace pero de vez en cuando. Los docentes señalan que partir de la realidad sociocultural es considerar su lengua, su cultura, los problemas cotidianos que enfrentan sus estudiantes, las necesidades que tienen para desarrollar sus capacidades y competencias. Asimismo, superar las dificultades que puede suponer el uso de una lengua que les es ajena y que están en pleno proceso de adquisición. Sin embargo, el uso efectivo que se pueda dar lo veremos en las sesiones presenciales y con la lista de cotejo respectiva.

3.2.2. Resultados de la lista de cotejo de las sesiones de aprendizaje

TABLA N° 7

LISTA DE COTEJO PARA LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

DOCENTE	Desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas.	Fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural.	Se preocupa por fortalecer la identidad por su cultura.	Incentiva la tolerancia e inclusión cultural.	Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales.
1	R	D	B	R	D
2	D	R	D	R	D
3	D	R	D	R	D
4	R	R	B	D	R
5	B	R	B	R	D
6	R	D	D	D	D
7	D	R	R	R	D

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann”

Elaborado por: César Moreno Suárez

TABLA N° 8

LISTA DE COTEJO PARA LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

DOCENTE	Desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas.	Fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural.	Se preocupa por fortalecer la identidad por su cultura.	Incentiva la tolerancia e inclusión cultural.	Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales.	Total de puntaje
1	3	2	4	3	2	14
2	2	3	2	3	2	12
3	2	3	2	3	2	12
4	3	3	4	2	3	15
5	4	3	4	3	2	16
6	3	2	2	2	2	11
7	2	3	3	3	2	13

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann”

Elaborado por: César Moreno Suárez

INTERPRETACIÓN:

Las tablas 7 y 8 nos muestran los resultados de las observaciones hechas a las sesiones de aprendizaje de los 7 docentes del 4° grado de educación primaria. Como vemos, todas las valoraciones se ubican entre deficiente, regular y bueno. De un total de 25 puntos como máximo, los docentes obtienen aproximadamente el 50% lo que significa que hay una presencia limitada de la aplicación del enfoque intercultural durante sus sesiones de aprendizaje. En el caso del ítem desarrolla las sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas, solo un docente obtiene la valoración de bueno porque entre sus materiales se observó que empleó hojas de vegetales, quenas y trompos durante las sesión de matemática. Sin embargo se notó que empezó bien pero a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje no concluyó logrando las capacidades respectivas. Para el ítem fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural todos se ubican en las valoraciones regular y deficiente. En este caso se observó casi una nula presencia por fortalecer el conocimiento de la diversidad que los estudiantes lo saben por la praxis pero no de manera reflexiva, incluso en la etapa de la meta cognición no se usó ese espacio para hacer reflexionar a los estudiantes de su condición y de la necesidad de hacer saber de la existencia de la pluralidad cultural.

La observación que se realizó sobre la preocupación del docente por fortalecer la identidad cultural de sus alumnos, 3 docentes (43%) no abordaron este tema pese a que sus clases era precisamente sobre la multiculturalidad, en tanto que otros 3 docentes (43%) sí desarrollaron a nivel verbal este tópico pero sin profundizar ni emplear algunos medios para afianzar el conocimiento de la cultura.

Para el ítem Incentiva la tolerancia e inclusión cultural, 5 docentes (71%) desarrollaron este tema pero a nivel verbal a manera de una exhortación pero no como un aspecto puntual en sus clases ni menos empleó materiales ni medios que le faciliten la enseñanza de la inclusión.

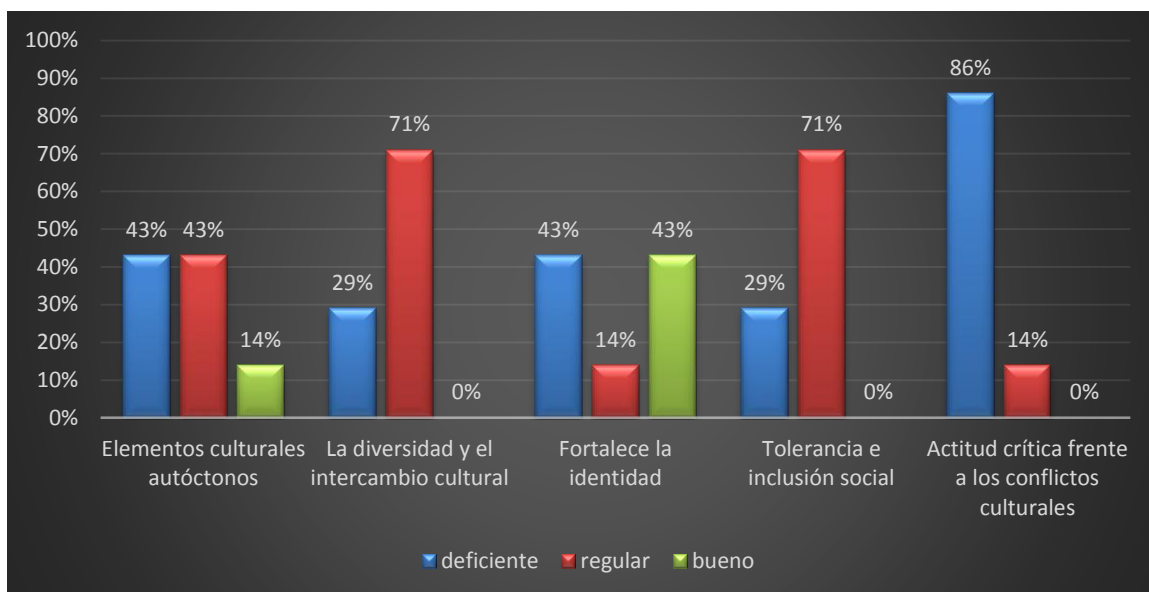
Finalmente para el ítem Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales, no hay una preocupación de los docentes ya que 6 de ellos (86%) se ubican en la valoración deficiente. Esto se notó de manera preocupante cómo los estudiantes a pesar de vivir en un medio intolerante y donde a diario se oyen noticias de conflictos culturales, no aborden ese tema en el aula como parte del desarrollo del valor de convivencia en un ambiente de paz.

TABLA N° 9
LISTA DE COTEJO PARA LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

Valoración	Desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas		Fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural.		Se preocupa por fortalecer la identidad por su cultura.		Incentiva la tolerancia e inclusión cultural.		Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales.	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Deficiente	3	43	2	29	3	43	2	29	6	86
Regular	3	43	5	71	1	14	5	71	1	14
Bueno	1	14	0	0	3	43	0	0	0	0
Muy bueno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	7	100	7	100	7	100	7	100	7	100

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohmann"
Elaborado por: César Moreno Suárez

GRÁFICO N° 7



INTERPRETACIÓN:

En la tabla N° 9 y gráfico N° 7 muestran que los valores en los que se ubican todos los docentes están entre deficiente, regular y bueno. Conforme se puede observar el 86% de deficiencia se ubica en el ítem sobre la actitud crítica que el estudiante debe tener sobre los conflictos culturales. Mientras que en los ítems el Desarrollo de la diversidad y la Tolerancia e inclusión social llegan al 71% y se ubican en el nivel regular, por lo que se puede manifestar que los docentes en más del 50% se preocupan aunque de manera no ideal porque sus estudiantes desarrollen esas capacidades.

Asimismo, otra observación que se desprende de los resultados es que la valoración muy bueno no se presenta en ninguno de los ítems mientras que en todos la valoración deficiente no baja del 29% lo que nos lleva a concluir que existe una necesidad urgente de retroalimentar el enfoque intercultural como una tarea urgente de parte de las autoridades de la Institución Educativa y de las jerarquías inmediatas.

3.3. Discusión de resultados

En la investigación de Poblete (2006) se revela que existen relaciones de respeto al interior de la escuela tanto hacia los apoderados como hacia los niños peruanos, las que deben ser mantenidas como el sello distintivo del establecimiento. Por otro lado las acciones de rescate de la cultura peruana a través de la celebración de fechas importantes y otros acontecimientos, son altamente valoradas y pueden ser parte de una incorporación curricular que permita tanto a los alumnos chilenos como peruanos, asumir que existen miradas diversas sobre hechos históricos o culturales. Ello es fundamental si lo que se tiene en vista es la promoción de relaciones más respetuosas y solidarias.

Por su parte Lozano (2012) señala que para implementar una educación inclusiva e intercultural, se debe considerar dar un rol más protagónico al educador comunitario indígena, quien es el representante de la otra cultura. Se debe también hacer de su función una labor más especializada, de manera que pueda desempeñarse como un educador más dentro de la escuela y que posea a la vez los conocimientos que son parte de su cultura.

Por su parte Barragán y Guanolesma (2012) al término de su investigación determinaron que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) incide en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas del Centro Educativo Comunitario “Santiago de Quito” de la comunidad de Pardo Troje, parroquia Santiago de Quito, Cantón Colta, provincia de Chimborazo. Sin embargo, existe la necesidad de desarrollar una educación que esté en función a la realidad socio-

cultural de la población indígena. Asimismo es imperativo establecer la atención educativa a los pueblos indígenas que, por mantener características sociales, culturales particulares, requieren políticas y estrategias acordes con su cultura para lograr una educación en la que se recupere y fortalezca la riqueza cultural que los diferentes pueblos han logrado generar y mantener a través de su historia. Este modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia.

Ordoñez (2013) en su estudio cualitativo plantea que los diversos conflictos sociales que se presentan tanto a nivel del Estado como de las empresas extractivas y las minorías culturales, nacionales, étnicas, lingüísticas, tienen como punto de partida común el reconocimiento de la diversidad, la cual es reclamada por diversos grupos, y que la reivindican como relevante para desarrollar sus proyectos de vida, materializando de esta forma el derecho humano a la vida. Por ello se puede concluir que estos grupos se sienten unidos en la medida en que se oponen a toda política de homogeneización y asimilación en sociedades más amplias.

Céspedes (2009) plantea que la cultura de origen provee a las personas de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas que les permite construirse como sujetos. Si los maestros valoran de manera crítica su capital cultural de origen, éste puede ser un valioso recurso para que establezcan nuevas formas de relación con los estudiantes y con el currículo.

Por otro lado, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2015) es un documento de gestión que implementa la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que en su contenido están todos los componentes y ejes

de la política, plantea las metas, resultados, estrategias e indicadores de ejecución para los próximos 6 años, hasta el 2021. Dicho Plan en su objetivo 2 señala taxativamente que la educación intercultural bilingüe debe garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje de enseñanza decalidad con un currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB, y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos.

Sin embargo desde el punto de vista verbal o teórico los docentes del 4° grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz, tienen cierto dominio sobre esta realidad, pero cuando se observan las clases se percibe un divorcio casi total entre lo que dicen y lo que hacen. Existe un 43% de docentes que se ubican en el nivel deficiente cuando se trata de desarrollar actitudes críticas en sus estudiantes acerca de los conflictos culturales como el racismo, la marginación, la xenofobia que es una práctica constante en nuestra sociedad y en la institución señalada porque los estudiantes al tener rasgos étnicos autóctonos son marginados, a ello se agrega el nivel socioeconómico paupérrimo que no les permite tener las mínimas condiciones para tener una vida digna.

Asimismo, la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos que señala el objetivo 2 no se condice con nuestra primera observación que fue si desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas, pues el 43% se ubica tanto en el nivel deficiente como en el regular, es decir 3 docentes no emplean elementos de la cultura autóctona para el desarrollo de sus sesiones. Ahora cuando señalamos a estos elementos no solo nos referimos a objetos como tejidos, artesanía, la flora y la fauna propios de la zona; sino que también en este

rubro se consideran a los mitos, leyendas, fábulas, gastronomía, bailes, lengua, adivinanzas y otros elementos más de nuestra cultura milenaria. 3 docentes se ubicaron en el nivel de regular porque presentaron a los tejidos y la flora como elementos para desarrollar sus sesiones. En tanto que un docente que representa el 14% además de hacer uso de una fábula quechua para iniciar su clase les habló a los estudiantes en quechua, pero como su tema era el sustantivo terminó desarrollando gramática en español y dejó de lado el texto valioso que finalmente solo fue empleado para la motivación. Pensamos que en este punto pudo haber empleado el texto para extraer sustantivos, oraciones, párrafos, comprensión lectora, producción de textos, exposición de otros relatos similares que sirvan para el aprendizaje de los sustantivos y de otros elementos oracionales, le pudo haber servido para desarrollar Ciencia y Tecnología, para desarrollar Lógico matemática mediante los cuadros estadísticos de cantidades de animales, de flora y de hombres, hacer una clasificación de elementos animados e inanimados y hablarles del valor de narrar un relato en quechua y en castellano, en fin, se pudo aprovechar mejor desarrollando la intertextualidad a partir de un texto de origen autóctono.

La observación 3 acerca del empleo de alguna estrategia para fortalecer la identidad por su cultura; es tan preocupante como la anterior ya que 3 docentes que representan el 43% se ubican en la valoración de deficiente y otros 3 docentes en la valoración de bueno; estos aspectos observados entran en contradicción con la pregunta 3 de la encuesta a los docentes: ¿fortalece la identidad de cada grupo? En esta pregunta hay 5 docentes que se ubican en las respuestas Casi siempre y Siempre, cuyos porcentajes sumados hacen un total de 71% que viene a representar una cantidad óptima, sin

embargo las sesiones no reflejan esa realidad que ya se había percibido cuando en diálogos con los docentes se les pidió que ampliaran esa preocupación poniendo ejemplos concreto, pero dieron respuestas vagas, ambiguas y que se notaba que era más producto del ánimo por quedar bien.

Según el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2015) el MINEDU ha asumido la interculturalidad como uno de los enfoques fundamentales de la gestión, que garantiza la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y, con ello, promueve la calidad de los aprendizajes. La totalidad de estudiantes del Perú deben tener la oportunidad de construirse como personas y ciudadanos desde sus propias raíces y herencia cultural, así como desde el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, que permitan la afirmación de una identidad nacional, latinoamericana y global. Es así como se convierte en auténtica riqueza el patrimonio vivo que representan los diversos sistemas valorativos e interpretativos de la realidad, espiritualidades, conocimientos, expresiones culturales, así como formas de interactuar con el entorno social y natural.

Frente a estas ideas fuerza que tiene el MINEDU, aún no existen programas idóneos y de largo aliento que viabilicen una formación por contextos en la diversidad, tampoco existe bibliografía de apoyo al docente para empaparse acerca de las nociones teóricas básicas de la interculturalidad. Es imperativo que la implementación del Plan Nacional se haga similar a las Rutas de aprendizaje, es decir, que el MINEDU se preocupe por distribuir textos y complementar el trabajo con la creación de una plataforma virtual donde haya toda la información pertinente para el maestro, asimismo dotar con monitores, capacitadores, animadores,

especialistas en la educación intercultural, sociólogos, antropólogos y psicólogos que trabajen junto al pedagogo para hacer posible que los docentes, por fin se concienticen en la importancia de una educación intercultural donde se respeten, se incluyan y dialoguen las culturas en igualdad de condiciones.

Los resultados tanto de la encuesta como de la lista de cotejo nos permiten afirmar que los docentes en más del 80% no conocen los objetivos de la Educación Intercultural. Durante los diálogos que se sostuvo, se pudo comprobar que esta educación se reduce a una serie de actividades que tienen que ver con aspectos externos y que se ha mercantilizado, exotizado y banalizado por ejemplo los bailes folklóricos, las vestimentas, la música y otros aspectos de las culturas autóctonas. Es importante destacar que en una educación intercultural se debe partir de la afirmación de la identidad, pero todavía se cree que la literatura oral, las cosmovisiones, la religión y otros aspectos de la superestructura no son esenciales para la toma de conciencia. Finalmente, no es desarrollando pasacalles, disfrazándose de campesino o departiendo de la gastronomía intercultural, cómo se va a desarrollar la ansiada identidad.

CONCLUSIONES

1. Existe un nivel aceptable en la aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz, pues el 57% de docentes se ubican en la valoración regular y bueno para el ítem Emplea elementos de la cultura autóctona, mientras que para los ítems Fomento de la diversidad y el Fortalecimiento de la identidad se obtiene un 71% y 57% respectivamente para los valores de bueno y regular, por lo que nuestra hipótesis queda demostrada.
2. Los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” poseen un nivel regular en el conocimiento del enfoque intercultural porque primero en la encuesta el 71% de docentes responde que practica la inclusión y el aprendizaje de culturas durante sus clases y cuando esta fue contrastada, se obtuvo un 57% lo que significa que están en el nivel aceptable. Mientras que la aplicación del enfoque intercultural se da en un 57% aunque para el ítem Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales la deficiencia llegó al 86% lo que prueba que algunos aspectos de la educación intercultural no están siendo implementados por lo que urge la ejecución del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2015).
3. El 43% de docentes se ubican en la valoración deficiente para el ítem Emplea elementos de la cultura autóctona lo que evidencia dificultades en ciertos docentes para la aplicación del enfoque intercultural. Esto debido a la falta de una capacitación que incluya talleres y monitoreo. Estas dificultades se presentan mayormente a nivel práctico. Los docentes tienen nociones vagas o empíricas de la educación

intercultural, sus sesiones poseen demasiada teoría y cuando deben abordar los temas fácilmente se desligan del contexto que parten y el tema del área termina teniendo más importancia que el enfoque intercultural. Asimismo, prácticamente los conflictos culturales no existe para los docentes a pesar que la vida cotidiana nos ofrece múltiples ejemplos para partir de contextos significativos, problematizar esos hechos y a partir de ello crear aprendizajes significativos.

4. El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2015) que está siendo implementado de manera parcial, aún no tiene el impacto positivo en los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann”, tampoco en los estudiantes que se esfuerzan por asimilar y valorar la cultura occidental despreciando sus culturas. En este punto las tecnologías de la información están impidiendo que el poco trabajo desplegado por los docentes termine siendo devorado por la televisión, la radio, internet, los celulares, etc. Estos hechos atentan contra las culturas locales, los saberes autóctonos, las cosmovisiones, la religión y se está instalando en el imaginario de manera peligrosa la idea que todo lo que viene de fuera es valioso y lo que tenemos en nuestros pueblos y nuestras culturas es secundario, salvaje, bárbaro y que se debe desterrar.

SUGERENCIAS

1. Al trabajar con el enfoque intercultural se debe tener en cuenta una serie de conceptos como la interculturalidad, el mestizaje, la inclusión, el racismo, el conflicto cultural, el multilingüismo, la multiculturalidad y otros porque cuando se aplica en las sesiones de clase se tiene una idea remota sobre estos y otros conceptos. Para ello el Ministerio de Educación debe proveer de materiales didácticos que ayuden a los docentes a abordar este tema tan crucial en nuestro país por el tipo de sociedad que constituimos.
2. Se sugiere realizar más investigaciones acerca del tema para seguir conociendo el tipo de sociedad que tenemos y qué procesos culturales, sociales, históricos, psicológicos atravesamos a lo largo de nuestra historia. Esto nos permitirá crear en los docentes el compromiso ético de estudiar esos fenómenos y aplicarlos en su tarea cotidiana.
3. Las intervenciones a realizar en las instituciones educativas, sobre todo en las estatales por ser las menos favorecidas, deben estar dirigidas a brindar apoyo a nivel de asesoramiento, capacitación y monitoreo en el enfoque intercultural ya que hemos podido demostrar que los docentes tienen una buena predisposición para el aprendizaje y la investigación; pero se necesita de los especialistas que los orienten adecuadamente en los procesos pedagógicos con el citado enfoque.
4. Las actividades interculturales que tienen programadas las instituciones educativas consideradas bilingües, no solo se deben limitar a organizar

pasacalles, bailes, gastronomía o vestimenta sino que antes o después de las actividades deben implementarse jornadas de reflexión acerca del valor de ejecutar dichas actividades, el propósito y los beneficios que puede generar en nuestro desarrollo personal. De lo contrario se volverá en una actividad de mero entrenamiento y terminará en el olvido. Son estos momentos que pueden servir para desarrollar aspectos como la inclusión, la interdisciplinariedad, el diálogo, la tolerancia, el valor de emplear y practicar la sapiencia de las culturas originarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2016). Niveles socioeconómicos. Recuperado de: www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2016.pdf
- Abdallah - Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Albó, X. (1999). *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y Cipca.
- Barragán, M. y Guanolema, F. (2012). *La educación intercultural bilingüe y su incidencia en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas. Estudio de caso del centro educativo comunitario “Santiago de Quito” de la comunidad de Pardo Troje, Parroquia Santiago de Quito, Cantón Colta, provincia de Chimborazo*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe por la Universidad Politécnica Salesiana de Quito.
- Castillejo, J. L. (1994). La educación como fenómeno, proceso y resultado. En Castillejo, J.L., Vázquez, G., Colom, A. y Sarramona, J. *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus. págs. 15-28.
- Cépeda, N. (2009). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Tesis para obtener el Grado de Maestría por la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Decreto Supremo N° 006-2016. MINEDU Perú. Diario Oficial El Peruano. Perú, 9 de julio de 2016.
- Di Caudo, María y otros. (2016) (Coord.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- DIGEIBIR (2013). *Hacia una educación bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica Lima*. Ministerio de Educación.

- Dietz, G y Cortes, L.(2011).*Interculturalidad y educación Intercultural en México* .Disponible en : <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Godenzzi, J.C. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Buletin Institucional francesétudesandines*, 28, pp. 23- 328.
- Greslou, et. al. (1991). *Cultura andina agrocentrica*. Lima: PRATEC.
- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En: *Reflexiones sobre interculturalidad*. (Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada “Diálogo Intercultural”). Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- Haro, H. y Vélez, C. (1997).La interculturalidad en la reforma curricular. En: *De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Jordán J. (1999) ¿Qué es educación intercultural para nuestra escuela? Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf
- Ley General de Educación N|º 28044. MINEDU Perú. Recuperado de: www.minedu.gob.pe./normatividad/
- Lozano Riquelme, R. (2012). *Visiones en torno a la didáctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la Comuna de Viña del Mar. Estudio de Caso: Implementación de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas Municipalizadas*. Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.
- Maalouf, A. (2004).*Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Perú (2015) *Diseño Curricular Nacional*. Disponible en: www.perueduca.pe/.../60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736

- MINEDU Perú (2013). Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuestas pedagógica. Recuperado de:
- www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/.../2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- MINEDU Perú (2015). El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en: www.minedu.gob.pe/.../consulta-previa-del-plan-nacional-de-educacion-intercultural-
- Molano, O. (2006). *La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial*. Disponible en: www.revistadelauniversidad.unam.mx/9211/pdf/92arizpe.pdf
- Montenegro, C. y Bustamante, R. (2014). *Uso de la tecnología audiovisual en el área de educación para el trabajo, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E Sagrado Corazón Jaen – 2014*. Disponible en: www.academia.edu/9242644/PROYECTO_DE_INVESTIGACION
- Ordoñez, P. (2013). *El derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú*. Tesis para obtener el Grado de Maestría por la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Palacios, M. (2000). *La educación en América Latina y El Caribe*. Perú: Tarea.
- Poblete Melis, R. (2006). *Educación Intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Tesis doctoral por la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. Recuperado de: <http://www.aufop.com>.
- Quispe L, C. (2002) *Las ciencias y la interculturalidad en la gestión educativa*. Quito, s/e

- Rosas, P. (2013). *Diferentes, pero con los mismos derechos*. Disponible en: repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/.../1/CNE2012-conferencia-percy-rosas.pdf
- Sáez, R. (1992). En una sociedad pluralista, una educación intercultural. En: *Revista complutense de educación*, 3 (1), 263-284. Recuperado de: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/18917-18992-1-PB.PDF>
- Sáez, R (2006). La educación intercultural. En: *Revista de Educación*, 339(37), 859-881.
- Salazar, M. y Schmitz, V. (2015). *Prácticas educativas en el nivel de inicial desde la educación intercultural*. Disponible en: tesis.pucp.edu.pe/.../SALAZAR_MARIA_SCHMITZ_VALERIE_PRACTICAS.pdf
- Silva Santisteban, F. (1991). *La idiosincrasia de Occidente*. Lima: Universidad de Lima, Facultad de Humanidades
- Touraine, A. (1998) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdiviezo, E. (1996). Programa de educación a distancia en la educación inicial: Un enfoque intercultural en contexto de pobreza. En: *Educación revista semestral*, 5(9), 73-99.
- Vázquez, G., Colom, A. y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid, Taurus.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. En: *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 1998, 119- 128.

- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. DINEBI, Ministerio de educación del Perú.
- Zamagni, S. (2001). Migraciones, multiculturalidad y políticas de identidad. En: *Revista de Fomento Social*, 56, 555-589.
- Zambrano, C. (2000). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. En: *Nueva Sociedad*, 165, 148-159, Recuperado de: www.nuso.org/upload/articulos/2832_1.pdf
- Zapata-Ros, M. (2012). *La lengua materna y el aprendizaje. Plan B. Una visión crítica y heterodoxa sobre los procesos de conocer, aprender y enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Consultado el 29/05/2016 en <http://ticcritica.blogspot.com.es/2012/11/lalengua-materna-y-el-aprendizaje.html>

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

LISTA DE COTEJO PARA LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

DO CEN TE	Desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas.	Fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural.	Se preocupa por fortalecer la identidad por su cultura.	Incentiva la tolerancia e inclusión cultural.	Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales.
1	R	D	B	R	D
2	D	R	D	R	D
3	D	R	D	R	D
4	R	R	B	D	R
5	B	R	B	R	D
6	R	D	D	D	D
7	D	R	R	R	D

ESCALA DE VALORACIÓN

D = DEFICIENTE 2 PUNTOS

R = REGULAR 3 PUNTOS

B = BUENO 4 PUNTOS

MB = MUY BUENO 5 PUNTOS

ENCUESTA AL DOCENTE DE LA I.E. “JORGE BASADRE GROHMAN”.

Buenos días, estamos realizando una encuesta para evaluar el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º Grado de Educación Primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohman”. Le agradeceremos brindarnos un breve espacio de su tiempo y responder las siguientes preguntas:

1. ¿Conoce la variedad de pueblos originarios en el Perú?

- Sí
- No

Detalle: _____

2. ¿Ha observado las diversas prácticas culturales autóctonas en el aula a su cargo?

- 1. Nunca
- 2. Casi nunca
- 3. A veces
- 4. Casi siempre
- 5. Siempre

Detalle: _____

3. ¿Fortalece la identidad de cada grupo cultural?

- 1. Nunca
- 2. Casi nunca
- 3. A veces
- 4. Casi siempre
- 5. Siempre

¿Cómo? _____

4. ¿Desarrolla el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria?

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Explique: _____

6. ¿Practica la inclusión y el aprendizaje de culturas?

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

¿Cómo?: _____

6. Cuando desarrolla sus sesiones de aprendizaje, ¿parte de la realidad sociocultural?

6. Nunca
7. Casi nunca
8. A veces
9. Casi siempre
10. Siempre

Explique: _____

MATRIZ DE LA INVESTIGACIÓN

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	ITEMS	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA PRINCIPAL ¿Cuál es el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz - 2016?</p>	<p>GENERAL Determinar el nivel de aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz – 2016.</p> <p>ESPECÍFICOS 1. Determinar el nivel de conocimiento del enfoque intercultural que poseen los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.</p>	<p>GENERAL Existe un nivel aceptable en la aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.</p> <p>ESPECÍFICAS 1. Los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” poseen un nivel regular en el conocimiento del enfoque intercultural.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Enfoque intercultural</p>	<p>Diversidad</p>	<p>¿Conoce la variedad de pueblos originarios en el Perú?</p> <p>¿Ha observado las diversas prácticas culturales autóctonas el aula a su cargo?</p>	<p>Tipo de estudio: El presente trabajo pertenece a la investigación descriptiva que busca identificar la aplicación de los conocimientos sobre el enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los docentes del 4º grado de educación primaria de la I.E. . “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.</p> <p>El diseño de investigación:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>X -----</p> <p>O</p> </div>
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS 1. ¿Qué nivel de conocimiento del enfoque intercultural poseen los docentes de Educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz?</p>	<p>2. Describir la aplicación del enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje de los</p>			<p>Educación intercultural</p>	<p>¿Fortalece la identidad de cada grupo cultural?</p> <p>¿Desarrolla el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria?</p> <p>¿Practica la inclusión y el aprendizaje de culturas?</p> <p>Cuando desarrolla sus sesiones de</p>	<p>Descripción de la unidad de análisis: La población está constituida por todos los docentes del nivel primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz, en tanto que la muestra los constituyen los docentes del 4º grado de educación primaria (7). Se optó por esta muestra por contar con estudiantes que provienen mayoritariamente de la zona rural y</p>

2. ¿Cómo aplican el enfoque intercultural en las sesiones de aprendizaje los docentes de Educación Primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz?	docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” de Huaraz.	2. Los docentes de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohmann” aplican de forma aceptable el enfoque intercultural en sus sesiones de aprendizaje intercultural en nuestro país.			aprendizaje, ¿parte de la realidad sociocultural?	sus docentes fueron capacitados por el Ministerio de Educación en el enfoque intercultural.
				- Inicio	Desarrolla sus sesiones haciendo uso de los elementos de las culturas autóctonas.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Encuesta y Lista de cotejo Técnicas de análisis e interpretación de la información: <ul style="list-style-type: none"> - Codificación de la información - Tabulación de información - Recuento de información - Clasificación de información - Ordenamiento de información - Tablas y cuadros de tabulación - Aplicación del programa SPSS versión 15.0
				- Desarrollo	Fomenta el respeto por la diversidad y el intercambio cultural. Se preocupa por fortalecer la identidad por su cultura. Incentiva la tolerancia e inclusión cultural.	
	- Cierre	Desarrolla una actitud crítica frente a los conflictos culturales.				