



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio
San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros
(República Dominicana): Percepciones y Valoraciones
de sus Protagonistas

**Dña. Eulalia Mercedes Coronado de Grullón
2019**



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San
Juan Bautista de Santiago de los Caballeros
(República Dominicana): percepciones y
valoraciones de sus protagonistas**

DOCTORANDA:

Eulalia Mercedes Coronado de Grullón

DIRECTORAS:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Dra. Dña. Remedios de Haro Rodríguez

Murcia

2019

Agradecimientos

Mis primeras palabras de este trabajo de Tesis Doctoral van dirigidas a expresar mis agradecimientos a todas aquellas personas que me han acompañado a lo largo del tiempo, desde el inicio de este proceso hasta su finalización. Unas, con su presencia y apoyo emocional, y otras con su guía y asesoramiento. Sin lugar a dudas, mi identidad está formada por múltiples pertenencias, donde se encuentran las ideas, las actitudes, los valores y las experiencias de todas esas personas que me han acompañado y que hoy forman parte de mí. Por ello, quiero mostrar mi gratitud y reconocer su apoyo y sostén en todo este tiempo dedicado a este trabajo:

Ante todo, doy gracias a Dios por el regalo de la vida y la riqueza de la diversidad humana manifestada en ella.

Agradezco a mi familia, en especial a mis padres que sembraron desde mi infancia en mi corazón, el valor del respeto al otro y su derecho a ser diferente. En especial a mi querida hermana Yris Coronado, mi amiga, mi compañera de vida y de luchas. Gracias por el apoyo incondicional de siempre. Gracias.

A mi esposo, Marino Grullón por su amor, por creer siempre en mí, por alentarme y apoyarme incondicionalmente en cada proyecto, por respetar mi derecho a escoger y a soñar.

A mis hijos, Joel, Mariela e Ignacio por ser mis mayores críticos y admiradores a la vez. En especial a mi nieta, Amanda, quien en su año de vida me ha demostrado su fortaleza y sus deseos por luchar y aprender día a día. Tus balbuceos, sonrisas y miradas han alentado la finalización de este trabajo.

A Nora Ramírez y a Huanda Segura por animarme y ofrecerme su apoyo incondicional. También agradezco a mis colegas profesionales y estudiantes del centro educativo San Juan Bautista.

Por último, quiero reconocer y premiar la labor de mis directoras, las profesoras Pilar Arnaiz Sánchez y Remedios de Haro Rodríguez, por tanta paciencia y acompañamiento amoroso. Son guerreras de la luz y del amor incondicional. Gracias.

Este trabajo no hubiera podido existir sin la presencia de todas las personas nombradas con anterioridad. Por ello, muchas gracias a todos.

Dedicatoria

El esfuerzo y el tiempo dedicado a la realización de este trabajo quiero dedicárselo:

A mis hijos, Joel, Mariela e Ignacio y a mi nieta Amanda, con la esperanza de poder dejar en ellos el compromiso de hacer de este mundo un lugar donde todos puedan vivir en paz y con armonía.

A todos los docentes, los estudiantes y las familias del Colegio San Juan Bautista, en especial, a aquellos que por ser diferentes han tenido que luchar para hacer valer su derecho a recibir una educación inclusiva y equitativa.

Por último, a todos los centros educativos que acogen y celebran las diferencias del ser humano, donde cabe todo el alumnado, sin importar de donde vienen ni como son, haciendo de la escuela el lugar propicio para desarrollar las competencias necesarias para transformar el mundo y preparar al alumnado para la vida, una vida ética y justa para todos y todas.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
I. MARCO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1. La educación del siglo XXI: Globalización, multiculturalidad y el derecho a una educación inclusiva e intercultural para todos.....	7
Introducción	9
1.1 Un Mundo Globalizado.....	10
1.2 La educación del siglo XXI en un mundo cambiante y diverso.....	17
1.3 El Derecho a la Educación: Una escuela para todos.....	27
1.3.1 Declaraciones y disposiciones sobre los derechos humanos y del derecho a la educación.....	31
1.3.2 Otros escenarios para la defensa de los derechos a la educación.....	44
1.3.3 Informes de los países latinoamericanos para el disfrute del derecho a la educación.	53
1.4. Los Desafíos y Retos de la Escuela ante la sociedad.....	61
1.4.1. El contexto nacional de la República Dominicana y sus desafíos educativos.....	69
1.4.2. Para concluir: desafíos emanados de los tratados internacionales sobre educación.	76
Capítulo 2. De los conceptos a las propuestas educativas: la Educación Intercultural Bilingüe	79
Introducción	81
2.1 Delimitación conceptual: significados de los términos para promover la interculturalidad	81
2.1.1 Cultura	82
2.1.2 Identidad.	85
2.1.3 Lengua	89
2.1.4 Diversidad.....	92

2.1.5 Multiculturalidad.....	94
2.1.6 Interculturalidad.....	97
2.1.7 Educación Intercultural.....	104
2.1.8 Comunicación intercultural.....	108
2.1.9 Diferencias y similitudes entre multiculturalidad, interculturalidad y otros términos relacionados.....	111
2.2. La Educación Intercultural Bilingüe: origen, desarrollo y caracterización.....	115
2.2.1 Educación Intercultural Bilingüe: Escenario para la Construcción de la Convivencia Armónica.....	119
2.2.2 Currículo Intercultural Bilingüe.....	127
2.2.2.1 El currículum intercultural bilingüe en el contexto dominicano.....	135
2.2.2.2 Estrategias Metodológicas Interculturales.....	139
2.2.2.2.1. Nuevos escenarios en las aulas: Aprendizaje cooperativo y participativo para fomentar la competencia intercultural.....	141
2.2.2.2.2 Herramientas para medir y desarrollar competencias interculturales.....	143
2.2.2.2.3. Otros métodos activos.....	149
2.2.3 El conflicto y la mediación intercultural.....	151
2.2.4 Gestión, Liderazgo Educativo Intercultural y Formación.....	163
Capítulo 3. Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista.....	183
Introducción.....	185
3.1 La educación intercultural bilingüe en el contexto de la República Dominicana.....	186
3.2 El Colegio San Juan Bautista de Santiago y su Educación Intercultural Bilingüe.....	195
3.2.1 Colegio San Juan Bautista: Historia e Identidad.....	196
3.2.2 Contexto del centro educativo.....	201
3.2.3 Niveles educativos.....	203
3.2.4 Estructura organizativa de la comunidad escolar.....	216
3.2.5 Estrategias metodológicas del colegio San Juan Bautista.....	217
3.2.6 Perfil del docente.....	220
3.2.7 Perfil del estudiantado.....	224
3.2.8 Marco de convivencia del centro educativo.....	226
3.2.9 Alianzas estratégicas y programas utilizados por el centro para apoyar el Proyecto de EIB.....	229
3.2.10 Programas que enriquecen el Currículo Intercultural Bilingüe del centro.....	234

II. ESTUDIO EMPÍRICO	243
Introducción.....	245
Capítulo 4. Planteamiento de la investigación y metodología	247
Introducción	249
4.1. Planteamiento de la Investigación.....	249
4.2 Metodología.....	251
4.2.1 Diseño de la Investigación.....	252
4.2.2 Participantes.....	252
4.2.3 Instrumentos.	256
4.2.3.1. Cuestionario B: Dirigido a Docentes.	257
4.2.3.2. Cuestionario A: Dirigido a Estudiantes.....	258
4.2.3.3. Cuestionario C: Dirigido A Familias.	260
4.2.3.4. Validación de los instrumentos.....	261
4.2.3.5. Confiabilidad de los instrumentos.....	268
4.2.4 Procedimiento.....	269
4.2.5 Análisis de los Datos.	270
Capítulo 5. Presentación de los Resultados	271
Introducción	273
5.1 Objetivo 1. Conocer la percepción que tienen los docentes sobre el Proyecto Educativo de Centro desde una perspectiva intercultural.....	274
5.2 Objetivo 2. Valorar si el currículo del centro favorece el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias	276
5.3 Objetivo 3. Habilidades desarrolladas tras la implementación del currículo intercultural desde la percepción de los docentes, los estudiantes y las familias.	286
5.3.1. Habilidades desarrolladas desde la percepción de los docentes.....	287
5.3.2. Habilidades desarrolladas desde la percepción de los estudiantes.....	289
5.3.3. Habilidades desarrolladas desde la percepción de las familias.....	291
5.3.4. Comparación de las habilidades desarrolladas desde la perspectiva de los actores.....	293
5.4 Objetivo 4. Analizar las actitudes del profesorado, los estudiantes y las familias tras el desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe	296
5.4.1. Actitudes del profesorado tras el desarrollo de un curriculum intercultural.....	297

5.4.2. Actitudes de los estudiantes tras el desarrollo de un currículum intercultural.....	299
5.4.3. Actitudes de las familias tras el desarrollo de un currículum intercultural.....	300
5.4.4. Comparación de los colectivos estudiados con relación al desarrollo de actitudes.....	303
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones	311
Introducción	313
6.1. Discusión de los resultados	313
6.1.1. Percepción de los docentes sobre el Proyecto Educativo de Centro desde una perspectiva intercultural.....	313
6.1.2 El currículo del centro favorece el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias.....	317
6.1.3 Habilidades logradas por docentes, estudiantes y familias al implementar un currículo intercultural en el centro.....	324
6.1.4 Las actitudes del profesorado, estudiantes y familias tras el desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe.....	331
6.2. Conclusiones	341
6.3. Limitaciones del Estudio.....	346
6.4. Propuestas de Mejora/Perspectivas de Futuro	349
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	356
ANEXOS.....	387
Anexo 1. Cuestionarios	389
Anexo 1.1 Cuestionarios diseñados originalmente.....	389
Anexo 1.2 Guías de validación cuestionarios	400
Anexo 1.3 Guías de validación cumplimentadas por los jueces o expertos.....	405
Anexo 1.4 Cuestionarios definitivos.....	454
Anexo 1.4.1 Cuestionario A) dirigido a estudiantes	454
Anexo 1.4.2 Cuestionario B) dirigido a docentes	457
Anexo 1.4.3 Cuestionario c) dirigido a las familias.....	462
Anexo 2. Breve descripción de los Jueces	467
Anexo 3. Lista de Acrónimos	469

Índice de Tablas

Tabla 1. Informes de seguimiento a la EPT en el mundo	54
Tabla 2: Principales acuerdos por continente en torno al propósito general de las reformas Educativas	58
Tabla 3: Modelos de implantación de reformas educativas por regiones del mundo	59
Tabla 4. Cantidad de estudiantes matriculados a inicio del año escolar, según sector, año lectivo 2016-2017	72
Tabla 5. Puntuaciones obtenidas en la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado según área y sector	75
Tabla 6. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad	113
Tabla 7. Actitudes que debe poseer todo líder	177
Tabla 8. Definiciones de competencia, según varios autores.....	179
Tabla 9. República Dominicana: Cantidad de estudiantes matriculados a inicio del año escolar por sector, según nacionalidad, año lectivo 2016-2017	191
Tabla 10. Complementos de las competencias fundamentales del currículo dominicano con los sentidos que guían la filosofía educativa del colegio San Juan Bautista.....	208
Tabla 11. Asignaturas por grado en la salida optativa de Lenguas y Humanidades del nivel secundario, Colegio San Juan Bautista.....	212
Tabla 12. Asignaturas por grado en la salida optativa de Ciencias y Tecnología del nivel secundario, Colegio San Juan Bautista.....	213
Tabla 13. Estrategias metodológicas utilizadas en función de cada agente educativo	219
Tabla 14. Características del personal docente	222
Tabla 15. Características del personal directivo.....	223
Tabla 16. Finalidades y actitudes a fomentar en el alumnado del centro	225
Tabla 17. Universo de la investigación.....	253
Tabla 18. Datos generales estudiantes.....	254
Tabla 19. Resultados del coeficiente Alfa de Cronbach	261
Tabla 20. Estadísticos descriptivos y porcentajes respecto al conocimiento de los docentes del PEC	275
Tabla 21. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre los conocimientos interculturales adquiridos desde la percepción del profesorado	278
Tabla 22. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre los conocimientos interculturales adquiridos desde la percepción del estudiantado.....	280
Tabla 23. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre los conocimientos interculturales adquiridos desde la percepción de las familias	282
Tabla 24. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre las habilidades desarrolladas desde la percepción de los docentes.....	288
Tabla 25. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre las habilidades desarrolladas desde la percepción de los estudiantes	290
Tabla 26. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre las habilidades interculturales desarrolladas desde la percepción de las familias	292

Tabla 27. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre actitudes del profesorado tras el desarrollo de un currículum intercultural.....	298
Tabla 28. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre actitudes de los estudiantes tras el desarrollo de un currículum intercultural.....	300
Tabla 29. Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre actitudes de las familias tras el desarrollo de un currículum intercultural.....	302

Índice de Figuras

Figura 1. Desafíos del nuevo escenario educativo.....	69
Figura 2. Estructura del Sistema Educativo Dominicano.....	70
Figura 3. Resultados Pruebas Nacionales en el año escolar 2017.....	76
Figura 4. Dimensiones actuales de la ciudadanía democrática.....	123
Figura 5. Curva de experiencia intercultural.....	146
Figura 6. Elementos del conflicto intercultural.....	159
Figura 7. Aspectos del conflicto intercultural.....	159
Figura 8. Elementos de la gestión intercultural.....	164
Figura 9. Ubicación del Colegio San Juan Bautista.....	202
Figura 10. Esquema con la situación actual del Sistema Educativo Dominicano.....	204
Figura 11. Estructura organizativa del Sistema Educativo de la República Dominicana.....	205
Figura 12. Sistema Educativo Norteamericano (EEUU).....	205
Figura 13. Estructura del Primer Ciclo del Nivel Secundario del MINERD.....	209
Figura 14. Estructura del Segundo Ciclo del Nivel Secundario del MINERD.....	210
Figura 15. Composición curricular de las modalidades del Nivel Secundario.....	210
Figura 16. Representación gráfica del CREM.....	217
Figura 17. Distribución de docentes por sexo.....	253
Figura 18. Distribución de docentes por edad.....	254
Figura 19. Distribución de padres por sexo.....	255
Figura 20. Distribución de padres por rango de edad.....	255
Figura 21. Opinión de los actores en cuanto al desarrollo de conocimientos sobre otras culturas.....	283
Figura 22. Valoración en cuanto a si la metodología facilita el aprendizaje intercultural.....	285
Figura 23. Valoración de los participantes acerca de la enseñanza de otros idiomas para promover la comunicación intercultural.....	286
Figura 24. Opinión de los actores sobre la apertura hacia otras culturas.....	294
Figura 25. Valoración de los actores sobre la relación con personas pertenecientes a otras culturas.....	295
Figura 26. Opinión acerca del desarrollo de habilidades de mediación para la resolución de conflictos interculturales.....	296
Figura 27. Valoración de los participantes en cuanto a la importancia de aprender otras lenguas.....	304
Figura 28. Parecer de los actores en torno a tomar en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas.....	305
Figura 29. Valoración de la diversidad cultural como fuente de riqueza por parte de los encuestados.....	306
Figura 30. Valoración del nivel de agrado de comunicarse con compañeros de otras naciones.....	307
Figura 31. Opinión acerca de mantener una actitud abierta para compartir con compañeros de otras culturas.....	308

Introducción General



Cándido Bidó, *"Maternidad"* (2007).

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo se enmarca en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de su aplicación en un centro educativo privado de la República Dominicana. El concepto de interculturalidad, tal como plantea Schmelkes (2006), no se trata de un concepto meramente descriptivo, sino más bien de una aspiración. El término interculturalidad alude a la existencia de relaciones basadas en el respeto desde planos de igualdad entre grupos culturales distintos. En la actualidad es una realidad que, en casi todos los espacios donde se desenvuelve el ser humano, está presente la diversidad cultural, lo que provoca nuevos modos de vida. En este sentido, se hace necesario encontrar herramientas para el desarrollo de competencias que permitan la convivencia armónica entre todas las personas, sin importar el lugar de nacimiento o procedencia. Los cambios generados por el progreso científico y tecnológico han provocado movimientos culturales y humanos, determinando el tipo de sociedad existente, por lo que también en el ámbito educativo se exigen nuevas respuestas para satisfacer las demandas que emanan de este nuevo contexto.

La naturaleza misma del proceso educativo es evidente que representa el camino idóneo para lograr que el interesante fenómeno del multiculturalismo sea el que encamine a la humanidad a escenarios abiertos e inclusivos, capaces de convertir en riqueza todas las diferencias culturales existentes. La educación intercultural es responsable de proveer las herramientas necesarias para desarrollar dichas competencias interculturales. Por ello, se hace necesario revisar y crear sistemas educativos que respondan con eficacia a este imperativo mundial.

Las grandes reformas que se han venido operando a nivel mundial, especialmente en Latinoamérica, fruto de la búsqueda de la creación de un sistema educativo que sea equitativo, incluyente y de calidad, han motivado a los centros educativos a revisar sus programas y prácticas educativas, con la finalidad de ajustarse a los nuevos escenarios educativos de las aulas multiculturales. En la República Dominicana se han sumado esfuerzos de diversos sectores sociales, económicos y educativos para elevar los niveles de competitividad e inclusión de los centros educativos que, hasta hace poco, habían estado operando con una visión anticuada y poco acertada ante la demanda de aprendizajes significativos y

culturales del estudiantado. El proceso apenas se ha iniciado, pero se sienten ya los vientos de esperanza de que se está caminando con la clara intención de que la escuela sea un espacio inclusivo y de preparación del alumnado como ciudadanos del siglo XXI.

Partiendo de esta realidad, se consideró importante realizar un estudio cuyo tema central fuera analizar el diseño y el desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) presente en el centro educativo San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros, en la República Dominicana, con la finalidad de analizar la realidad y establecer propuestas de mejora que permitieran alcanzar el ideal de promover la interculturalidad en dicho centro. En dicha escuela se desarrolla un proyecto bilingüe cuyo currículo dual está basado en la enseñanza en la lengua madre, el español, agregando dos lenguas extranjeras: el inglés y el francés. Con ello se pretende posibilitar el dominio y comprensión de estas lenguas en los estudiantes, como garantía de abrir espacios de comunicación intercultural.

El trabajo que se muestra, a continuación, corresponde con los resultados de la investigación realizada como requisito final del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. Se trata de la valoración del diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del Colegio San Juan Bautista, desde la percepción de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias del centro).

De ahí se desprenden unos objetivos específicos, tales como: 1) Conocer la percepción que tienen los docentes sobre el Proyecto Educativo del Centro desde una perspectiva intercultural. 2) Valorar si el currículo del centro favorece el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias. 3) Analizar las habilidades logradas por docentes, estudiantes y familias al implementar un currículo intercultural en el centro. 4) Analizar las actitudes del profesorado, estudiantes y familias tras el desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe. Y 5) Establecer propuestas de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro.

La metodología utilizada en este estudio ha sido descriptiva, no experimental y de corte transversal. Como método de recogida de información se ha utilizado la encuesta, empleando cuestionarios diferenciados para los diferentes actores.

Guiados por las diferentes reflexiones teóricas sobre la educación intercultural bilingüe y el desarrollo propio de una investigación empírica, se ha pretendido revisar el diseño y el desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe implementando en el centro educativo San Juan Bautista, como pieza clave para la promoción de competencias interculturales en la comunidad educativa, así como de la creación de ambientes que fomenten la formación de ciudadanos interculturales. De este modo, la percepción de los miembros de la comunidad educativa, después de más diez años de implementación de este currículo dual intercultural, servirá de guía para: reflexionar sobre las prácticas educativas y los logros, valorar las ventajas y las dificultades presentes, conocer las necesidades existentes y el punto donde nos encontramos, además de establecer las posibles mejoras a implementar.

Para facilitar la comprensión del contenido de este trabajo, se ha dividido en dos grandes partes integradas por capítulos, con la finalidad de describir en primer lugar el marco teórico de este estudio situado en los planteamientos de la Educación Intercultural para pasar al estudio empírico situado en la segunda parte de este trabajo. En el marco teórico aparecen tres capítulos. El primer capítulo se centra en describir las características de la educación del siglo XXI, condicionada por los procesos de globalización, la multiculturalidad y el derecho de todos a recibir una educación de calidad, equitativa, intercultural e inclusiva. A través de estos contenidos se pretende dar una mirada a la situación mundial de hoy en día y caracterizar la educación de nuestros días ya que es necesario analizar las variables contextuales del ámbito educativo, sus escenarios confusos y diversos al tiempo que reconocer los retos educativos de este milenio, cargado de movimientos y cambios permanentes.

En el capítulo segundo, de la definición y caracterización de los conceptos vinculados a la interculturalidad se pasa a describir las señas de identidad de la Educación Intercultural Bilingüe, escenario para la construcción de la convivencia armónica. Se analiza su naturaleza, propósitos y elementos configuradores destacando que no se trata de acciones o programas puntuales; aspectos ligados a un curriculum intercultural, estrategias metodológicas, mediación intercultural, así como el liderazgo educativo están presentes en este capítulo.

En el tercer capítulo, titulado: Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, se presenta una descripción del diseño y desarrollo del currículo

de educación intercultural bilingüe que tiene en marcha el colegio San Juan Bautista, en Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Además de describir las características del centro, se explica en qué consiste el currículo dual intercultural que desarrolla, su estructura, e implementación, propósitos y objetivos, así como el marco de convivencia del centro educativo, entre otros temas de interés. Con este capítulo finaliza el marco teórico o fundamentación teórica de este trabajo.

En la segunda parte del trabajo, aparece el estudio empírico, con tres capítulos. En el cuarto capítulo se da cuenta del planteamiento de la investigación, se plantea el problema de estudio, los objetivos, tanto generales como específicos del estudio realizado. Además, se detallan todos los aspectos metodológicos del estudio como son el diseño de la investigación, población y muestra, instrumentos de recogida de información y el procedimiento empleado.

El capítulo quinto está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos sobre la valoración del diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del colegio San Juan Bautista, desde la percepción de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias del centro). Dicha presentación se realiza teniendo en cuenta los objetivos planteados en el estudio.

En el capítulo sexto se realiza la discusión de los resultados. A partir de todo ello se establecen las conclusiones de la investigación realizada, sin dejar de señalar las limitaciones o situaciones problemáticas encontradas durante el proceso de investigación, así como de describir las propuestas de mejora a introducir en el día a día del centro educativo como consecuencia del análisis y valoración realizada. Tras emitir las conclusiones se señalan las futuras líneas de investigación a desarrollar en un futuro próximo. Este informe cierra sus contenidos con las referencias bibliográficas utilizadas en las dos partes de este trabajo y con los anexos, donde se encuentra información específica para ilustrar mejor el proceso seguido en esta tesis doctoral.

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La educación del siglo XXI:
Globalización, multiculturalidad y el derecho a
una educación inclusiva e intercultural para
todos



Cándido Bidó. "Pájaro en mesa azul" (2008)

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: GLOBALIZACIÓN, MULTICULTURALIDAD Y EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL PARA TODOS.

Introducción.

La sociedad del siglo XXI tiene unas características concretas motivadas por diferentes factores, fenómenos y procesos. En este sentido, vivimos en la era de la globalización, de la mundialización de los flujos de personas, de los conocimientos y de las tecnologías de acceso a la información. Todo ello tiene unas consecuencias importantes para la educación. Así, en este capítulo, a partir de un breve análisis de las señas de identidad propias de la sociedad del siglo XXI, se pasará a describir cómo tiene que ser la educación para esta era marcada por el cambio y la diversidad de culturas, procedencias, condiciones sociales o capacidades. La educación es un derecho humano universal de toda persona y por ello esta debe convertirse en una herramienta para transformar las desigualdades y promover una sociedad mejor, más equitativa y más democrática. En este sentido, en muchas ocasiones se precisan de nuevos sistemas educativos que respondan a dichos desafíos y promuevan el desarrollo de currículos atentos a las necesidades de una sociedad plural y diversa. Si la realidad social es diferente, si el contexto ha cambiado, hace falta una mirada diferente ante la comunidad y la escuela debe transformarse para acoger nuevos retos y desafíos. Estos cambios se sitúan en este siglo XXI en ofrecer una educación de calidad, equitativa, inclusiva e intercultural para todos, sin ningún tipo de distinción. De este modo, en este capítulo se describirá con profundidad los significados del derecho a la educación en una escuela para todos, mostrando las declaraciones, informes, así como normativa existente en los países latinoamericanos con relación a esta cuestión, para finalizar señalando los desafíos emanados de dicha normativa para construir una educación mejor para una ciudadanía intercultural. A continuación, se pasa a dar detalle de dichas cuestiones.

1.1 Un Mundo Globalizado.

El fenómeno de la globalización, por el impacto causado en todas las esferas a nivel mundial, ha de ser abordado como referente en este trabajo. El término, desconocido como tal hace unas décadas, hoy es considerado por múltiples autores a nivel mundial y se estudia su influencia a nivel económico, tecnológico, ideológico y social. A pesar de que se vive localmente, se toman decisiones globales y personas que no se conocen entre sí, cada vez más se hacen dependientes, uniéndose a través de la tecnología y de la comunicación (Portera y Grant, 2017).

El surgimiento de este fenómeno no tiene una fecha concreta, algunos autores sitúan el alcance de la globalización en las últimas cuatro décadas post-industriales; mientras que otros, lo extienden hasta la Revolución Industrial del siglo XVIII, seguida de la expansión de la economía capitalista y de la formación de un sistema político internacional a escala mundial (Kaplan, 2002). En ese sentido algunas teorías señalan que la globalización representa la continuación y extensión de los procesos complejos que comenzaron con el surgimiento del modernismo y del sistema capitalista hace quinientos años.

Estefanía (2003, p. 69), define la globalización como una “revolución de la comunicación entre los seres humanos, que los ha hecho más interdependientes entre sí”. Así, Held y McGrew (2006) consideran que:

La globalización designa la escala ampliada, la magnitud creciente, la aceleración y la profundización del impacto de los flujos y patrones transcontinentales e interacción social. La globalización remite a un cambio o transformación en la escala de la organización humana que enlaza comunidades distantes y expande el alcance de las relaciones de poder a través de regiones y continentes de todo el mundo (p. 13).

Esta definición habla del impacto que ocasiona la mezcla de patrones y la interacción social; la globalización puede enlazar poblaciones distantes al mismo tiempo que, enfatiza las relaciones de poder en las diversas comunidades y continentes, vistas éstas como luchas de clases a nivel mundial.

Para Mcauliffe, Goossens y Sengupta (2018), la globalización afecta profundamente los procesos migratorios porque se basa en interacciones que se amplían a lo largo de múltiples lugares y que, además, comprende interacciones de personas que se conectan con sus iguales de manera virtual y real trascendiendo las

fronteras de las naciones, moviendo consigo ideas, dinero, bienes, servicios e información.

Evidentemente, los cambios que están ocurriendo han ido transformando al mundo. El impacto de la globalización deja sus efectos que pueden clasificarse en cuatro aspectos de la vida social, como son: en primer lugar, el movimiento del mercado y capitales, orden económico; en segundo lugar, el movimiento de las personas, orden migratorio; el tercero es la posibilidad de intercambio de datos lo que ha generado la llamada sociedad de la información; y un cuarto rasgo es el intercambio cultural que ha traído consigo la formación de la sociedad multicultural (Gutiérrez, 2006).

Sobre la globalización enfocada hacia la diversidad cultural, Bolívar (2004) afirma que:

Se trata de imponer un modelo de cultura única, detrás de la cual, todos los pueblos deben alinearse, sin ningún respeto de la diversidad cultural. En esta perspectiva, los pueblos indígenas y las otras culturas están consideradas como atrasadas y consideradas un obstáculo a la globalización del capitalismo... En la actualidad, el proceso de expansión económica, se encuentra bloqueado, incapaz de responder a los desafíos éticos, ecológicos y a las exigencias, para lograr una real dignidad humana. Desafíos a los que la globalización capitalista, huérfana de un proyecto de sociedad viable, no puede responder (pp. 383-384).

De acuerdo con este autor, la cultura de los pueblos no puede globalizarse o al menos desde este planteamiento, la cultura y la diversidad forman parte de la identidad misma de cada región. Es decir, no puede afirmarse que existe una globalización de la cultura cuando los fenómenos culturales se dieron antes de que se formara la sociedad actual. En ese sentido, no se debe confundir la industria y la comercialización de la cultura con la cultura, por su complejidad. “Las culturas forman parte de procesos históricos vivientes, dinámicos y se transforman constantemente, entre la dimensión local y la dimensión global” (Marín, 2002, p. 397).

En cuanto a los procesos migratorios, los cuales tienen una gran influencia en los procesos de multiculturalidad e interculturalidad de los países, puede verse cómo se han ido transformado conforme la globalización se ha ido produciendo, puesto que el fenómeno de la globalización genera un dinamismo en bienes, servicios,

capitales, informaciones y avances tecnológicos que han transformado el modo de vida actual, a la vez que han generado una movilidad de personas en todo el mundo. Sobre los proyectos migratorios, Canales y Zolniski (2000) afirman que:

La migración ya no se refiere necesariamente a un acto de mudanza de la residencia habitual, sino que se transforma en un estado y forma de vida, en una forma espacial de una nueva existencia y reproducción sociales... Para comprender la migración contemporánea se debe incorporar e integrar un no menos importante flujo e intercambio de bienes materiales y simbólicos, esto es, de recursos económicos, culturales, sociales y políticos. Asimismo, la migración no supone sólo un flujo en un único sentido, sino un desplazamiento recurrente y circular, un continuo intercambio de personas, bienes, símbolos e información (p. 228).

En ese orden, la migración internacional va variando su forma cualitativa, pasando de una simple mudanza a otro país o región de forma transitoria a ser una forma de vida. En los países se forman espacios sociales conformados por migrantes que tienen ya poder de decisión, puesto que se nacionalizan en los lugares donde residen y tienen descendencia que, en muchos casos, adquiere la nacionalidad del país en el momento de nacer. La migración pasa, de un medio de cambio de lugar de residencia, a una nueva existencia y reproducción social (Pries, 1999).

A partir de lo anteriormente planteado, surgen otros términos como transnacionales o transmigración. Para Canales y Zolniski (2000), la transmigración debe distinguirse de las formas tradicionales de migración, ya que implica la consolidación de nuevos espacios sociales que sobrepasan las comunidades de origen y de destino: "Se trata de una expansión transnacional del espacio de las comunidades mediante prácticas sociales, artefactos y sistemas de símbolos transnacionales donde la condición de migrante se transforma por completo" (p. 229).

La situación real de las comunidades transnacionales y del fenómeno de la transmigración en una era globalizada es explicada claramente por Canales y Zolniski (2000) de este modo:

En no pocos casos, las redes sociales de reciprocidad, confianza y solidaridad operan también como un mecanismo para enfrentar el problema de la vulnerabilidad social y política originada por la condición étnica y migratoria de la población, y que la

ubica en una situación de minoría social. Los trabajadores migrantes, atrapados en contextos de desigualdad y precariedad generados por el proceso de globalización, buscan articular formas de responder, aunque no de “sustraerse”, a dichos procesos como actores dentro de sus propias comunidades. En este sentido, su articulación por medio de comunidades transnacionales abre oportunidades de acción para enfrentar, a partir de ellas, la situación de vulnerabilidad. Los riesgos del traslado, los costos del asentamiento, la búsqueda de empleo, la inserción social en las comunidades de destino, la reproducción cotidiana de la familia en las comunidades de origen, entre otros aspectos, tienden a descansar sobre el sistema de redes y relaciones sociales que configuran las comunidades transnacionales, de modo de facilitar tanto el desplazamiento como la inserción laboral del migrante. La transnacionalización no es la forma que adopta la globalización de la mano de obra: por el contrario, es una estrategia desarrollada por los trabajadores para hacer frente a las condiciones de la globalización de su trabajo (p. 231).

En este sentido, las comunidades transnacionales pueden ser un mecanismo de apoyo a sus integrantes, pero también de reproducción de las condiciones de subordinación social generadas por la globalización. Las expresiones de solidaridad y confianza que se dan en estas comunidades son una forma de contrarrestar la desfragmentación de los espacios de integración que se viene dando en la era de globalización, reforzando con ello los procesos de exclusión y diferenciación social.

Actualmente, existen grandes desafíos para la escuela de hoy como resultado del fenómeno de las migraciones y de la globalización. La gente se mueve de un lugar a otro dentro de su propio país, o de su país natal a un país extranjero, motivada por diferentes causas que van desde la voluntad propia en la búsqueda de mejora y oportunidades, por necesidad económica o por coerción (UNESCO, 2019).

Según cifras del Banco Mundial, en el año 2010, más de 215 millones de personas, equivalente al 3% de la población mundial, vivía fuera de su país de origen. Sin embargo, estas cifras siguen creciendo, ya que, en el año 2017, el Portal Global de Datos Migratorios (2019), reporta que el número de migrantes internacionales, alcanzó la cifra de 258 millones en todo el mundo, frente a los 244 millones del 2015. Los países de mayores destinos son: Asia con el 31% de la población de migrantes internacionales, Europa con el 30%, América con el 26%, África con el 10% y Oceanía, con el 3%. Prácticamente todos los países se han visto impactados por este fenómeno de la movilidad humana, por lo que ha de entenderse

que estos flujos migratorios también impactan los escenarios escolares de los países donde se dirigen (Ratha, Mohopatra y Silwai, 2011).

Asimismo, el equipo de investigación de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y la Unión General de Trabajadores (UGT), al hacer una aproximación al proceso de la inmigración en su interacción con el medio social y escolar, en un estudio realizado sobre Inmigración y Escuela de la Educación Intercultural a la Educación para la Ciudadanía, en Madrid y Barcelona, plantean que el fenómeno de la migración cultural es un proceso estructural de una magnitud cuantitativa y cualitativa de primer orden, que provoca cambios acelerados que traen consigo muchas consecuencias, las cuales pueden revitalizar la importancia del rol de la educación como elemento que hace posible conocer y reconocer esta realidad de una nueva forma, más humanizante. Según este equipo de investigación, estos estudios han procurado desvelar como la diversidad y las diferencias culturales existentes, muchas veces, se traducen en desigualdad y exclusión. Por ello, para alcanzar estos nuevos retos, es necesario plantear un nuevo modelo de ciudadanía intercultural que haga posible la cohesión y la justicia social, proponiendo un modelo de educación para la ciudadanía, en un intento de avanzar un paso hacia delante en la educación intercultural (FETE/UGT, 2001).

En el caso de la República Dominicana, para el año 2012, la mayor presencia de inmigrantes provenía del vecino país de Haití, una población con cultura e incluso idioma diferente. Pero, igualmente, se registra presencia en el país de personas procedentes de 60 países, teniendo la mayor presencia, después de Haití, de Estados Unidos (13,514), España (6,720), Puerto Rico (4,416), Italia (4,040), China (3,643), Francia (3,599), Venezuela (3,435), Cuba (3,145), Colombia (2,738) y Alemania (1,792).

En ese mismo año 2012, la población de inmigrantes y de descendientes de inmigrantes que residen en República Dominicana asciende a 768,783 personas, representando esta cifra el 7.9 por ciento de la población total que vive en el país. Del total del volumen de inmigrantes, sin incluir sus descendientes, era de 524,632 personas, significando el 5.4% del total de la población del país. De ese total, se desprende que 458,233 personas nacieron en Haití, lo que representa el 87.3% de la población de inmigrantes. Mientras, las 66,399 personas restantes, son originarias de otras naciones, representando el 12.7% de la totalidad, lo que confirma el

elevado predominio de los inmigrantes haitianos en el total de los inmigrantes radicados en el país. Otro detalle es que la mayoría de los inmigrantes son hombres, para un total de 64.4%, y las mujeres constituyen el 35.6% (Oficina Nacional de Estadística, ONE, 2013).

Según los datos arrojados por la Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana (ENI-2012), el 75.9% de los inmigrantes afirmó que realizó una única migración con la finalidad de insertarse en el mercado laboral dominicano, o para situar su residencia en el país. Sobre su situación laboral, la encuesta indicó que tenía empleo el 65.5% de los inmigrantes haitianos, el 47.1% de los procedentes de otros países, y el 44.8% de los nacidos en R.D. descendientes de inmigrantes. Evidentemente, el porcentaje restante que no tiene empleo, recurre a trabajos informales y en muchos casos su situación es de extrema pobreza. Esto se agrava con la segmentación existente en el mercado laboral, donde no solo se separa al trabajador haitiano de los nacionales, sino que se le separa del otro segmento de inmigrantes que, al poseer niveles educativos más altos y no ser víctima de la exclusión social y cultural de la que sí lo son quienes proceden de Haití, en ocasiones alcanzan mejores posiciones y salarios que los mismos nacionales (Lozano, 2013).

Estos inmigrantes, principalmente los haitianos, radicados ya de forma definitiva en el país, han conformado comunidades transnacionales que acceden a los servicios de salud y educación públicos. Para el caso del área de salud, el país invierte alrededor del 10% al 15% del presupuesto destinado a ese grupo en la población haitiana. Mientras que en el sector educativo, aunque para el 2014 sólo un 37% de los niños y las niñas haitianas que están en el país asistía a la escuela pública, se estima que el gasto anual por estudiante de nacionalidad haitiana se aproximaba a los RD\$60,000 equivalentes a unos US\$1,200 (BBC Mundo, 2015). Según datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2019), la mayor presencia extranjera en el año escolar 2016-2017 es la de los inmigrantes haitianos residentes en el país, con 73,586 estudiantes en total matriculados en la escuela dominicana, representando un 3% del total de la matrícula en los tres sectores público, privado y semioficial.

Se destaca por igual, que se registran muy pocos casos de retorno de inmigrantes haitianos a su país, mientras se eleva de forma indiscriminada la

cantidad de descendientes. Sin embargo, en el país no existe una efectiva política nacional de migración, mucho menos una política de inclusión social de los inmigrantes que les permita el acceso a la seguridad social, cumpliendo así con lo que dispone el propio código de trabajo dominicano.

Es importante resaltar que ya se tienen los datos de la segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI, 2017), realizada por la Oficina Nacional de Estadística (ONE) y presentada en un informe general por Cáceres, Duran, Lozano, Montero y Otáñez, (2017), con el propósito de darle seguimiento al impacto de su antecesora la ENI (2012) y organizar un sistema de medición fiable de la inmigración en el marco comparativo en el período 2012-2017 que permita obtener informaciones sistemáticas valiosas que generen políticas públicas de ordenamiento migratorio en la República Dominicana. Este ordenamiento y regulación migratoria, está representado en el Plan Nacional de Regulación de Extranjeros (PNRN), el cual asume la visión de desarrollo que trata de encontrar un modelo más funcional para estimular la integración social plena del inmigrante a la vida nacional. Según los resultados de la ENI (2017), el ritmo de crecimiento de la inmigración en el período de los cinco años transcurridos desde la primera ENI (2012), ha sido moderado, ya que la inmigración creció en un 9.4%, mientras el crecimiento relativo de la población fue de un 4.7%.

De acuerdo con los resultados de la ENI (2017), el balance inmigratorio en ese mismo período, 2012-2017, es de 46,302 personas, destacándose que, en caso de la inmigración haitiana para ese mismo período, es de 39,592 personas. En el caso de la inmigración venezolana, presenta el balance más alto del referido periodo, pasando de 3,435 inmigrantes en el 2012 a 25,872 en el 2017 (Cáceres et al., 2017).

En resumen, la globalización ha de entenderse como un fenómeno multidimensional donde interactúan diversos sectores como la economía, la política, el ámbito sociocultural, la tecnología, la ideología, la ecología y la vida personal, afectando prácticamente a todos los aspectos de la vida humana. Redefine de una manera significativa los roles y las funciones que los individuos, las instituciones y las estructuras desempeñan en la sociedad debido a la intensificación de ésta por la amplitud, la profundidad y el ritmo de la circulación internacional de productos, capitales, informaciones y personas. Por esto, que la globalización entraña

mecanismos complejos que han dado pie a la constitución de extensas redes donde convergen dichos elementos.

Estos desplazamientos pueden tener considerables efectos sobre los sistemas educativos. Los desplazamientos y la migración interactúan con la educación de diversas formas e inciden profundamente en ella, requiriendo sistemas que atiendan a las necesidades de quienes migran y de quienes se quedan. Es por esto que el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2019), se centra en el papel de la educación que favorecerá la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. En el mismo se considera la migración y el desplazamiento desde el punto de vista de los docentes y administradores de educación que se enfrentan a la realidad y diversidad de las aulas, patios de recreo, comunidades, mercados laborales y sociedades (UNESCO, 2019). La acogida en la escuela de los inmigrantes se convierte en un desafío, una acogida, considerada como una fuente de enriquecimiento cultural y social para todos, tanto las diferencias del alumnado nativo como las de los extranjeros (Hermosilla y Nuri, 2005).

1.2 La educación del siglo XXI en un mundo cambiante y diverso.

La sociedad actual se caracteriza por ser multicultural y diversa; las calles de los pueblos y las ciudades están habitadas por personas con distintas procedencias, realidades y situaciones personales. Se podría afirmar que cada día se forman espacios más heterogéneos debido a la presencia multicultural propia de los procesos de globalización. El mundo ha cambiado, y la humanidad es más global e interdependiente, convirtiéndose las sociedades en multiétnicas y multiculturales. A este hecho ha contribuido el desarrollo tecnológico fomentando una mayor interconexión y nuevas vías para el intercambio. A este respecto, Area (2008) asegura que las tecnologías no son las causantes directas de las transformaciones de la sociedad, pero que sin la existencia de las mismas, el presente sería diferente.

Se vive en una sociedad en continuo cambio donde se dan transformaciones complejas, en ocasiones contradictorias y que generan tensiones en el mundo actual. Por tanto, la educación tiene que preparar a las personas y a las comunidades, dotarlas de competencias que les permitan adaptarse a dichos

cambios y mejorar contribuyendo a una sociedad más justa, mejor y más inclusiva donde las personas cuenten con las competencias necesarias para construir una ciudadanía intercultural (Arnaiz y De Haro, 2006). Asimismo, es necesario considerar que las competencias “han tenido una influencia determinante en las políticas educativas y laborales, convirtiéndose en el eje rector de los programas curriculares, para la formación integral de los educadores” (Perdomo, 2017, p. 45). Sin embargo, el desarrollo de dichas competencias requiere tiempo, esfuerzo, dedicación y el seguimiento paulatino de un proceso de adquisición por parte de los discentes (Hernández e Iglesias, 2017).

No se puede olvidar que, mientras la cooperación y la solidaridad crecen, por un lado, por el otro, permanecen la intolerancia cultural, racial y religiosa, la movilización política y el conflicto producido por el tema de la identidad y la diferencia. En tal sentido, es necesario ejercitar el diálogo, inspirado en una educación desde una óptica humanista, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la aceptación y celebración de la diversidad, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible como fundamentos de una humanidad común (López Melero, 2018).

Unido a ello, es una preocupación esencial el desarrollo sostenible, porque los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, el deterioro del medio ambiente y el recrudecimiento de las catástrofes naturales. El desarrollo sostenible exige que se resuelvan los problemas y tensiones comunes y se reconozcan nuevos horizontes, ya que el crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, contrastando con un aumento de la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia dentro de las sociedades (UNESCO, 2015).

Ante esta realidad, la educación debe responder al desafío de educar en una sociedad multicultural, promoviendo el desarrollo de la interculturalidad. Esto será posible siempre que la integración lleve a un proceso bidireccional de acomodación, cambio y negociación común para construir el presente y el futuro anclado al respeto y la defensa a ultranza de los derechos humanos. Según Peña y Gutiérrez (2003), varias culturas pueden coexistir dentro de las fronteras de la misma sociedad o estado; estas están entrelazadas y van cambiando influenciadas por la migración,

los sistemas de comunicación, la interdependencia económica y la globalización de los mercados. “Este enfoque se centra en la vida de los individuos y los grupos en distintos entornos, que se caracterizan por la complejidad cultural y lingüística” (p. 928).

Si la sociedad es multicultural la escuela no puede seguir respondiendo a una única identidad cultural. En este sentido, los propósitos educativos planteados hasta ahora, resultan insuficientes para responder a las complejas exigencias de esta nueva era. Por tanto, los sistemas escolares tradicionales se han vuelto obsoletos y la escuela que hasta hace poco se sentía dueña del saber y de la formación de los ciudadanos desde una visión única y totalitaria, se encuentra desarmada y con un discurso lejano y distante de los nuevos tiempos. En este escenario de cambio que vive el mundo hoy en día, uno de los debates más intensos se ha centrado en la necesidad de promover el cambio de los sistemas educativos (Fernández, 2006).

En ese orden, existe la necesidad de profundizar en la búsqueda de respuestas precisas que aporten el desarrollo de una educación mejor, de calidad y equitativa, en especial en el ámbito escolar. La escuela no debe olvidar los roles desempeñados de transmisión de la cultura y la historia, la formación en valores y el acceso a la educación, la integración de las poblaciones, la formación de los ciudadanos para la participación democrática en la vida social; y ante la multiculturalidad presente que caracteriza al mundo, requiere de nuevas estrategias que permitan el logro del crecimiento de las naciones y la mejora de la calidad de vida (Rodríguez-Mena y García, 2003).

En virtud de ello y compartiendo lo que plantea De Zubiría (2013), se comprende la necesidad de repensar la escuela, de revisar el quehacer escolar, ya que la escuela actual no responde a las exigencias y necesidades presentes en la sociedad. En la actualidad el mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela de hoy día sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. La sociedad actual exige una escuela flexible y creativa para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y dejar atrás la imagen de una escuela inmóvil.

Es importante que la educación asuma, dentro de sus retos principales, su función educadora integral, formando a los niños y a las niñas que dirigirán el futuro y por tanto la formación de personas capaces de adaptarse a los nuevos tiempos,

con flexibilidad de pensamiento, dominio de conocimientos científicos, capaces de dar respuestas a las demandas de la vida, y con habilidades y destrezas para fomentar la convivencia pacífica. Este es sin lugar a dudas, uno de los retos más difíciles para los sistemas educativos, ya que tienen que educar a los jóvenes que vivirán en el siglo XXI, y para ello cuentan con maestros y maestras formadas en el siglo XX; que precisan formación para responder a dichos desafíos. Por tanto, se hace indispensable la reformulación de los planteamientos pedagógicos para responder a las exigencias y necesidades educativas actuales. Precisamente, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se muestra como la “educación encierra un tesoro”, al asentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

En este nuevo escenario escolar hay que responder a las nuevas exigencias, a nuevas necesidades, llevando a la escuela a adoptar las propuestas presentes en los modelos inclusivos e interculturales (Arnaiz, 2003). La escuela actual desde esta óptica se enfrenta al gran reto de aportar las herramientas necesarias para ofrecer una formación inclusiva e intercultural. Sobre el particular, Blanco (2005) afirma que es un deber que los niños y las niñas se eduquen juntos y juntas en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales. La inclusión impacta de lleno en el sistema educativo, que hasta hace poco concebía la educación desde un modelo homogeneizador transmisor de conocimientos sin tener en cuenta las diferencias que realmente existen entre los y las estudiantes. La inclusión va más allá de clasificar al alumnado con necesidades educativas especiales; tiene que ver con la transformación de los sistemas educativos para ofrecer una educación de calidad para todos y consecuentemente, eliminar las barreras al aprendizaje y la participación existentes en los centros que impiden desarrollar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002). Esto exige un cambio de las culturas, las políticas y las prácticas educativas de los centros (Arnaiz et al., 2014).

Para enfrentar esta realidad, la Universidad de Barcelona se planteó la integración de competencias interculturales en el curriculum de la Universidad justificada por políticas educativas y la configuración de la sociedad actual (Aneas, Luna y Palou, 2011). Este planteamiento está justificado en varias razones, entre

ellas destacan proceso actual de mundialización de la educación superior que afecta de modo global a todas las instituciones universitarias, trayendo nuevos retos para la práctica docente en sociedades pluriculturales y complejas. Según éstos autores el conocimiento ha pasado a ser un nuevo e importante factor que influye en la producción y que, junto a los rápidos avances tecnológicos, está modificando los mercados laborales y las estructuras socioculturales.

En la actualidad, la sociedad se enfrenta a muchas formas de violencia, odio, destrucción y exclusión, potenciadas por un ambiente competitivo basado en intereses mercantilistas. Ante este lamentable panorama, la educación está llamada a transformar dicha realidad y desarrollar competencias en los individuos para que aprendan a vivir juntos y contribuir al desarrollo de una ciudadanía intercultural (Arnaiz y de Haro, 2006). Todo lo dicho se traduce en acciones dirigidas a tomar conciencia de la diversidad y de la interdependencia entre las personas, descubrirse a uno mismo, ponerse en el lugar de las otras personas, superar el individualismo, propiciando el diálogo, la cooperación y la solidaridad, solucionar conflictos de manera adecuada, relacionarse con sí mismo y con otras personas, así como planificar proyectos comunes. De este modo, la educación, sin perder de vista lo académico, debe ser organizada de modo que las aulas sean espacios humanos que propicien este tipo de acciones. Una enseñanza basada en la acumulación de información y de conocimientos no garantiza la calidad educativa; sino más bien, la basada en el desarrollo de habilidades y destrezas para su aplicación.

Por ende, se precisa de una nueva educación promotora de una enseñanza y un aprendizaje basados en la experiencia; un currículo cuyas características permitan la conexión de ideas y marcos de referencia; el aprendizaje cooperativo en el que compartan responsabilidades las familias, los estudiantes y los docentes, a través de la participación igualitaria, evitando así la segregación y la discriminación estudiantil (Aguado, Gil y Mata, 2006). De acuerdo con esto, la educación del siglo XXI ha de concebirse como el instrumento indispensable, que ha de conducir a las naciones hacia un cambio de paradigma en su visión de futuro, y lograr los niveles de desarrollo deseados. En ese sentido, Avilés (2012) plantea la importancia de invertir en formación, ya que la educación es una pieza clave para el desarrollo global, para que los países menos desarrollados trasciendan de la miseria y de la pobreza, hacia mejores oportunidades de vida. Para atender la complejidad de la

sociedad actual se requiere de recursos para la cohesión y medidas para prevenir a exclusión (Aneas, Luna y Palou, 2011).

Del mismo modo, Seitz (2001) plantea que se hace necesario invertir en recursos para la educación, como requisito imprescindible para iniciar y canalizar un desarrollo sostenible. La educación se enfrenta al reto de lograr aprendizajes globales que desarrollen capacidades que permitan detectar y solucionar de forma pacífica, solidaria y constructiva los futuros problemas al vivir en un mundo cada vez más global e interconectado.

Para Bokova (2012), en su análisis de la situación educativa y en el seguimiento realizado a la Educación Para Todos (EPT, en adelante), deja claro que para afrontar los retos actuales de la educación se ha de pensar de forma creativa y utilizar todos los recursos de que se disponen. Todos los comprometidos con la educación, en especial los gobiernos, tienen que seguir dando prioridad a la educación. Los países deben hacer balance de sus propios recursos y destinar parte de los mismos a generar las competencias necesarias a millones de niños, niñas y jóvenes. Ha de utilizarse cualquier fuente de financiación, porque las necesidades de las personas desfavorecidas deben revestir una gran prioridad en todas las estrategias.

De este modo, el informe de seguimiento de la EPT resalta que un aprendizaje equitativo y de buena calidad será crucial en la agenda después del 2015, por lo que hay que favorecer el desarrollo de competencias para la vida en los niños, las niñas y jóvenes que les permita ser competitivos en el complejo mundo del siglo XXI y salir de la pobreza (UNESCO, 2015a). En este sentido, son numerosas las iniciativas que se están desarrollando en toda Europa y que, desde casi todas las universidades, buscan lograr la armonización de los sistemas educativos a dos grandes fuerzas: por un lado, la necesidad de adaptarse a un mundo global y por otro, a la sociedad del conocimiento (Fernández, 2006).

Cardús et al. (2011) indican que los centros educativos tienen un papel especial generando capital humano; de ahí la necesidad de destinar fondos a esta cuestión, pues los beneficios que se generan retornan positivamente a la sociedad; a medida que las naciones tienen trabajadores mejores cualificados se generan más

ingresos y, obviamente, crecen los ingresos de los países. Por ello, estos autores plantean que:

Estudios económicos recientes argumentan que la educación podría proporcionar más beneficios económicos que la suma de beneficios individuales, al proporcionar un entorno rico para la innovación y el descubrimiento científico, la educación puede acelerar el ritmo de crecimiento de la economía... (p. 68)

Del mismo modo, Roland (2011) enfatiza el poder de la educación en las sociedades, a pesar que algunos quieren ignorar la labor educativa porque sus efectos solo se conocen a largo plazo. Esta autora también plantea que no solo los especialistas deben estar a cargo del tema, sino que la sociedad en general debe tomar acción y lograr maximizar la transmisión cultural a través de la educación.

Tal como resalta el informe de la EPT, la calidad es un elemento medular de la educación, que influye no solo en lo que aprenden los alumnos y las alumnas, sino además en la eficacia de su aprendizaje y en los beneficios que obtienen de la instrucción recibida (UNESCO, 2015a). Es importante reconocer que la calidad educativa necesariamente debe tener en cuenta una oferta educativa relevante, eficaz, eficiente, significativa, que responda a las necesidades y a las demandas del alumnado; así como de las comunidades locales y de las respectivas sociedades nacionales, las cuales se ven hoy impactadas por un contexto global.

En ese sentido, se requiere de una contextualización y de la participación de múltiples agentes, tales como docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones sociales y del propio Estado. La educación juega un papel muy importante en el desarrollo de un país, contribuyendo, en gran medida, a que las nuevas generaciones de jóvenes que se forman en la escuela logren competencias interculturales fundamentales para impulsar su desarrollo. El desarrollo de las naciones depende del nivel de calidad de la educación que reciben sus miembros. Son estos quienes posibilitarán el desarrollo de una sociedad basada en la equidad y la inclusión o, por el contrario, una sociedad excluyente y segregadora.

Reconociendo la importancia que tiene la educación para el desarrollo mundial, los gobiernos, a la vez que se esfuerzan por extender la educación básica, tienen que responder al desafío de mantener y mejorar su calidad. En el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (UNESCO, 2015a), se puso de manifiesto que los gobiernos y la comunidad internacional, al despuntar el nuevo siglo,

establecieron metas para mejorar radicalmente, en un transcurso de los siguientes 15 años, las posibilidades de educación ofrecida a los niños, a las niñas y a las personas jóvenes y adultas, al reconocer que la educación sigue siendo vital para reducir la pobreza en el mundo y para la promoción de un futuro más equitativo, pacífico y sostenible.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo da cuenta de que, alcanzados los plazos para lograr los objetivos propuestos, los estados miembros, en el septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en septiembre, 2015, adoptaron una nueva agenda del desarrollo mundial, que establece las prioridades actuales y sucede a los objetivos de la ETP, cuyos plazos expiraban en 2015 (UNESCO, 2015a). En lo adelante se denominaría el Informe GEM (antes conocido como Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), teniendo como propósito supervisar el progreso en la consecución de las metas educativas dentro de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Esta agenda contiene 17 ODS y resalta tomar en serio el ODS número 4, relativo a la educación, descrito en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2016): "La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos" (UNESCO, 2017). El cumplimiento del ODS 4, requiere del logro de siete metas que han de ser realidad para el año 2030, entre ellas está velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces (4.1); la siguiente meta se destina a velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (4.2).

Continúa diciendo el referido documento, que para lograr los propósitos del ODS4 y que la educación esté al servicio de los pueblos y del planeta se hace necesario asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (4.3); además de aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y

profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (4.4) (UNESCO, 2017).

Las otras tres metas se refieren a aspectos relevantes para el logro del ODS4, como son: la inclusión en igualdad de condiciones de todos los grupos vulnerables, el desarrollo de competencias básicas en jóvenes y adultos y la promoción de estilos de vida sostenible para garantizar el desarrollo sostenible, la cultura de paz y la ciudadanía mundial, entre otros factores, tal como se presenta a continuación:

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (Checo, 2017, p. 4).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) plantea una educación universal de buena calidad para todas las personas y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Deja claro que, para ello, hay que actuar juntos a todos los niveles, desde la comunidad local hasta la comunidad global, para los logros en el plano educativo a un ritmo sin precedentes. Una de las claves de esta aceleración es la financiación (UNESCO, 2017). Los gobiernos y las sociedades en pleno, deben invertir sus mejores recursos, para asegurar la mejora permanente de sus programas escolares, preparación de sus docentes y velar por la defensa de los derechos de todos a una educación equitativa y justa como garantía del progreso de las naciones (Turbay, 2000). Hinzen y Schmitt (2016), al hacer la comparación de los seis objetivos de EPT y las siete metas de los ODS, encuentran similitudes en muchos aspectos. En este sentido, aquellos que son diferentes concuerdan

perfectamente con el espíritu de los demás ODS. Además, han sido incluidos en una meta cuyo planteamiento fundamental se refiere a una educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, como expresa el ODS 4.7 (UNESCO, 2017).

Este intento de mejorar la educación ha estado presente en la sociedad dominicana, en este sentido, en el año 2012, en la República Dominicana en una acción sin precedente, la denominada “Revolución de los paraguas amarillos”, a través de la Coalición Educación Digna (CED), se suman personalidades de distintos sectores del país, ONGs nacionales e internacionales en un reclamo masivo, haciendo presión a las autoridades gubernamentales en busca de lograr incrementar la inversión pública en la educación, que no alcanzaba el 2,3% a un mínimo de 4% del producto interno bruto (PIB) del presupuesto nacional, y éste fuera destinado a financiar los programas de creación de aulas, la revisión y desarrollo curricular y la formación docente, como elementos que garantizan las mejoras de la calidad educativa nacional. La educación se convirtió en el centro de la agenda política y social del país, en una prioridad que contó con el consenso de la ciudadanía. En el documento de posicionamiento político, la CED se describe como un movimiento social que busca la defensa de la gestión pública para dar un giro al diseño de las políticas públicas, en especial la educación, de manera que actúe de beneficio colectivo y no de intereses individuales; y hacer de la educación un espacio para formar personas libres, críticas y creativas, capaces de participar y crear una sociedad participativa, justa, solidaria y democrática. Desde esa fecha a la actualidad, se han construido nuevos centros educativos, incrementado el número de aulas disponibles.

Otro de los avances logrados a partir de la asignación del 4% del PIB a la educación ha sido la inclusión de un millón de estudiantes de niveles inicial, primario y secundario a la modalidad de la jornada escolar extendida, asumida como política de estado. Bajo esta modalidad, el estudiantado permanece en el centro educativo en un horario de ocho horas, que incluye, además de la carga académica que manda el currículo, talleres en áreas de deporte, arte, tecnología, entre otros, permitiendo así elevar el número de estudiantes en las escuelas a nivel nacional; es

decir, que bajo esta modalidad se pretende organizar y fortalecer la oferta curricular con un mayor número de intervenciones enfocadas en la calidad de los aprendizajes y la equidad educativa; los y las docentes podrán desarrollar las tareas pedagógicas de planificación, enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Otra razón que le da sentido a esta iniciativa ha sido compensar el déficit social y cultural que gran parte del estudiantado trae de sus hogares, debido a las situaciones de pobreza y pobreza extrema, ya que se incluye el desayuno, el almuerzo y la merienda escolar (Vargas, 2015). Es por esto que este presupuesto cuyo fin es procurar que se produzcan las transformaciones necesarias que conlleven a mejorar la calidad del sistema educativo dominicano, debe manejarse apropiadamente y para ello toda la sociedad tiene que sentirse comprometida a reiniciar la lucha si así se determinara.

Según refiere el Informe GEM 2016 (siglas en inglés de *Global Entrepreneurship Monitor*), la fuerza transformadora más poderosa es la educación, porque promueve los derechos humanos y la dignidad, erradica la pobreza y logra la sostenibilidad, construye un futuro mejor para todos y todas. Precisamente es la educación basada en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, como fundamentos de la humanidad común (UNESCO, 2017).

Todo lo expresado en los párrafos anteriores demuestra que la educación es el pilar en el que descansa el desarrollo de las sociedades. Tomando en cuenta este factor de desarrollo tan importante, los países deberían aprovechar sus sistemas educativos para potenciar sus riquezas y para redistribuirlas, equiparando de oportunidades a los más desprotegidos, fomentando la equidad y la inclusión.

1.3 El Derecho a la Educación: Una escuela para todos.

Como se ha venido resaltando en apartados anteriores, la educación tiene una importancia fundamental en la vida de los pueblos, y sigue siendo la principal e indispensable herramienta con que cuentan las naciones para poder seguir un adecuado proceso de desarrollo. El derecho a la educación es un derecho reconocido, cuya finalidad se refiere al derecho a una educación primaria, gratuita y obligatoria para todos, el acceso a la educación secundaria para los jóvenes, sin distinción, como también un acceso equitativo a la educación superior, y una

responsabilidad de proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria. Además, el derecho a la educación abarca la obligación de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo y también de fijar estándares mínimos con el fin de mejorar la calidad educativa. Se puede afirmar que es uno de los derechos más importantes de la infancia y el más relevante desde un punto de vista social.

Tal como refiere Alonso (2011), la educación, acogiéndose a los principios humanistas que afirman la centralidad, el valor, la dignidad del ser humano, ha de tener como finalidad el enriquecimiento de la persona. En la creencia de que toda persona viene dotada de un potencial, un talento o unas capacidades, la educación ha de servir de vehículo de desarrollo y aportar así el bien que necesita la sociedad para vivir mejor. Es un derecho natural el que ese potencial humano en cada persona sea desarrollado a través de las experiencias educativas desde los primeros años de escolaridad. En este sentido, se habla de un derecho natural. Según Avilés (2012), este derecho se inscribe en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como, en los tratados internacionales, por considerarse como condición para la superación de la pobreza y como requisito para poder avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades.

Sobre el particular Turbay (2000), plantea que:

A medida que las sociedades se hacen más complejas y se da un mayor desarrollo de la cultura acumulada a través de su historia, al tiempo que aumentan las tareas a las que deben dedicarse las personas adultas en la división social del trabajo, requieren cada vez más de agencias especializadas que se hagan cargo de este proceso de reproducción de los saberes acumulados y de asegurarse que sus crías se desarrollen y adquieran los aprendizajes que les garanticen su humanización y socialización, de modo que se conviertan en miembros plenos de los grupos a los que pertenecen. En consecuencia, se consolidan los procesos de institucionalización de la educación en escuelas y otros centros de formación de distintas clases y niveles, en quienes la sociedad delega como agencia fundamental la reproducción de sus saberes y la socialización de las nuevas generaciones. Así, el paso por las instituciones de educación y formación deviene progresivamente en condición sine qua non tanto para el desarrollo y socialización de los individuos como para su inserción plena en la sociedad (p. 12).

Desafortunadamente, la historia del derecho a la educación no es muy larga ni goza, por ahora, de un reconocimiento universal como derecho humano a nivel práctico, ya que son muchas las personas en diferentes partes del planeta imposibilitadas de su goce y disfrute. Como señala Tomaševski (2010), existen tres etapas fundamentales en el proceso de superación de las exclusiones educativas. La primera etapa, que entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente o que siguen estando excluidos, esto entrañaba habitualmente una segregación a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños con discapacidad o a miembros de minorías que se les confina en escuelas especiales. La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad, promoviendo el desarrollo de modelos basados en la asimilación. Y la tercera etapa pone de manifiesto el derecho igualitario de todas las personas a la educación y a los derechos paritarios en este ámbito (Tomaševski, 2010).

De este modo, Tomaševski (2002) afirma que la concretización del derecho a la educación es un proceso continuo que pasa ordinariamente por cuatro fases. La primera tiene que ver con el reconocimiento de la educación como derecho. La segunda es la segregación de ciertas categorías como mujeres, indígenas, entre otros. La tercera fase consiste en la segregación a la asimilación por la vía de la integración. Y la cuarta y última fase consiste en la adaptación a la diversidad.

De este modo, el derecho a la educación debe cumplir con ciertas características de ser disponible, accesible, aceptable y adaptable, considerando también que ha de ser realizable, porque, aunque brinda un marco conceptual para fijar las obligaciones de los gobiernos sobre este derecho, reconoce que ningún gobierno puede ser obligado legalmente a hacer lo imposible. Al describir cada una de esas cuatro características esenciales, Tomaševski (2010) se refiere a: disponibilidad, porque debe haber escuelas o instituciones educativas que cubran la totalidad de la población; aceptabilidad: los programas de estudio tienen que ser adecuados culturalmente y de buena calidad; aceptabilidad ya que los programas de estudio tienen que ser adecuados culturalmente y de buena calidad para los titulares del derecho: alumnado y familias; adaptabilidad referida a que los programas deben

adecuarse a los cambios de la sociedad; y accesibilidad, que alude a que no se puede prohibir el acceso a la educación ya sea por color de piel o religión, o por razones culturales, físicas o de otro tipo.

De esta suerte, la educación se enmarca como un derecho que tiene trasfondo jurídico, antes que nada, en la modernidad y luego se revierte como derecho social. Por ser un servicio social se le ubica en el surgimiento de los estados modernos, quienes la asumen como parte de sus servicios y la incluyen como una de las funciones administrativas del Estado. Esta condición convierte a cada ciudadano en sujeto de derecho y a la vez sujeto de responsabilidad (Sarto y Venegas, 2009).

El proceso mediante el cual los miembros de una sociedad adquieren el derecho pleno de pertenecer a ella y llegar a ser ciudadanos con acceso a los bienes y servicios, suele estar ligado al proceso educativo que se implementa. La educación cobra sentido y cumple con su función cuando es capaz de responder a las necesidades, habilidades, conocimientos, informaciones, capacidades, valores, creencias y cualidades a las que cada grupo social y/o comunidad requiere de sus integrantes para ser parte de ella. Es por esta razón que la forma como se educa varía de una sociedad a otra, porque la educación siempre ha de ser el reflejo de las demandas sociales de cada cultura. Las sociedades de corte democráticas aseguran el derecho a la educación decretando como obligatoria la escolaridad en los primeros años de vida, en la infancia. Se le considera, además de un derecho, un deber, cuyo cumplimiento lo ha de garantizar el Estado y estará sometido a los principios de igualdad y libertad.

En el caso de la República Dominicana, este derecho está amparado en la Ley General de Educación No. 66-97, la cual, en su artículo primero justifica su razón de ser al convertirse en la garantía del derecho a la educación de la totalidad de habitantes del país, regulando tanto el campo educativo como la labor del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares que recibieren autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten. Además, encauza la participación de los distintos sectores en el proceso educativo nacional. Los principios y fines de la educación dominicana según la misma Ley, en su artículo cuatro, están fundamentados en el reconocimiento de la educación como un derecho permanente e irrenunciable del ser humano a una educación integral que le permita

el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o cualquiera otra naturaleza (Congreso Nacional, 1997).

Sin embargo, ese derecho solo se ha alcanzado parcialmente y de forma desigual, a pesar de que la educación sigue siendo la vía más eficaz de llegar a ser miembro pleno de una sociedad, ejercer como ciudadano y llevar una vida digna. De esta manera, la educación se convierte en un multiplicador para promover el disfrute de los derechos humanos y las libertades individuales. Del mismo modo, sigue siendo la vía a través de la cual los niños y las niñas aprenden sobre sus derechos, deberes y sobre la existencia de puntos de vistas diferentes, creando así la conciencia y el respeto de la diversidad en el actuar, comportarse y pensar. En la actualidad, y a sus 20 años de promulgarse esta Ley General de Educación, sigue siendo garantía para que el derecho a la educación sea preservado. A pesar de que, en la actualidad, ante los nuevos cambios y transformaciones que se han venido operando en el sistema educativo dominicano, se ha estado solicitando desde el mismo Ministerio de Educación, y por todos los actores educativos y la sociedad misma, un cambio de esta Ley General de Educación 66'97, ya que muchos de sus aspectos, especialmente en el área curricular, no responden a este nuevo enfoque educativo. Una nueva ley que continúe garantizando los derechos a la educación, pero que sea más pertinente con los enfoques educativos del currículo dominicano: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio-crítico y el enfoque de competencias (MINERD, 2014b).

A continuación, se describen las declaraciones, disposiciones y los escenarios existentes para materializar el derecho a la educación.

1.3.1 Declaraciones y disposiciones sobre los derechos humanos y del derecho a la educación.

El derecho humano a la educación está amparado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 y, es ahí donde este derecho encuentra su mejor expresión. De esta manera, revisando las disposiciones existentes sobre el derecho a la educación,

estas hacen énfasis en la educación como derecho que capacita a las personas para la participación adecuada en todo tipo de ambiente. Este derecho está contenido en numerosos tratados internacionales de derechos humanos, realizados con el propósito de comprometer a los Estados socios en la garantía de la obligatoriedad del cumplimiento del mismo.

Entre las disposiciones legales que sostienen este derecho a la educación en un mundo pluralista y diverso se encuentra la Convención Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, realizada por las Naciones Unidas en Bogotá, en 1948, donde se establece el primer acuerdo internacional sobre derechos humanos. En su artículo 26 expresa en primer lugar que toda persona tiene derecho a recibir educación gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental, educación primaria, dándole un carácter de obligatoria.

Según esta disposición que establece por primera vez los derechos humanos, la enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; además el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todas las personas en plena igualdad de condiciones, en función del mérito. En un segundo plano destaca que la educación tiene que responder al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales. Ha de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los pueblos y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Como derecho fundamental del que goza la familia, resalta que los padres tienen, por prioridad, el derecho de escoger el tipo de educación que sus hijos deben recibir (Turbay, 2000).

Otro de los tratados o disposiciones legales que sostienen el derecho a la educación es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR, por sus siglas en inglés). El referido pacto hace referencia a un tratado multilateral general que reconoce los derechos económicos, sociales y culturales y establece mecanismos para su protección y garantía. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Resolución 2200A (XXI), del 19 de diciembre del 1966 y entró en vigor el 3 de enero de 1976. La República Dominicana es firmante de este tratado. Los derechos que incluye este pacto suele llamárseles “derechos de desarrollo progresivo” -principio de Progresividad-, por tratarse de aquellos que les corresponden a las personas en función de las

actividades que desarrollan o de la categoría de individuos a la que pertenecen, ya sea por la edad o por algún otro motivo que merezca un trato especial de la ley. Este es un principio del derecho internacional que solo se aplica a estos derechos y no así a los derechos civiles y políticos (ONU, 2012).

A pesar de que algunos Estados siempre tienen la obligación inmediata de llevar a cabo los compromisos asumidos con respecto a los derechos humanos, la realización progresiva permite que implementen las referidas a los derechos económicos, sociales y culturales solo hasta donde puedan responder con los recursos disponibles que poseen; significa pues, que la realización progresiva permite a aquellos Estados con recursos muy limitados, tomarse más tiempo para ejecutar obligaciones referidas a derechos económicos, sociales y culturales (Briz, 2011).

A continuación, se desglosa el contenido de los artículos referidos al derecho a la educación presentes en el Pacto Internacional citado (Briz, 2011):

- a) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todas las personas, en función de los méritos respectivos.
- b) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- c) Los padres y madres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos e hijas. Los Estados Partes en el presente pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y madres de escoger escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos e hijas reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (p. 30).

Asimismo, este pacto, promulgado por la ONU en el año 1966 expresa y ratifica que la educación tiene entre sus funciones promover la convivencia pacífica entre todas las naciones. En ese sentido, se establece lo siguiente:

a) Los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a la educación: Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

b) Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

c) Los Estados partes en el presente protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz (ONU, 2012).

La Convención Americana sobre Derechos Humanos fue suscrita tras la Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos, el 22 de noviembre del 1969 en la ciudad de Costa Rica y puesta en vigencia el 18 de julio de 1978. Se considera una de las bases del sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos. En ella quedó establecido el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Establece la obligación para los estados partes, del desarrollo progresivo de los derechos sociales y culturales contenidos en la Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA), en la medida de los recursos disponibles por vía legislativa o cualquier otro medio apropiados (OEA, 1969).

En esta convención, en su artículo 12, establece que toda persona tiene derecho a la educación, debiendo estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo, toda persona tiene el derecho a la capacitación para lograr una digna subsistencia, una mejora de su nivel de vida y ser útil a la sociedad (OEA, 1969). Se resalta que este derecho comprende la igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos de la comunidad y el Estado. Al igual que en el pacto anterior, se le reconoce a los padres y a las madres el derecho a elegir la institución o el tipo de educación que prefieran para sus hijos e hijas.

La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres es un importante tratado internacional de las Naciones Unidas firmado en 1979, entrando en vigor en 1981. Este plantea en lo relativo a educación:

Artículo 10: Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

b) Acceso a los mismos programas de estudios, los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional, locales y equipos escolares de la misma calidad;

c) La eliminación de todo contexto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo, en particular, mediante la modificación de los libros, programas escolares, adaptación de los métodos de enseñanza;

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;

f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

g) Las mismas oportunidades para participar activamente del deporte y la educación física... (ONU, 1981, p. 6).

El Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del cual la República Dominicana es miembro, fue adoptado por la Asamblea General de la OEA el 17 de noviembre de 1988. Es también conocido como Protocolo de San Salvador. En su Artículo 3, resalta la obligación de no discriminación al dejar claro que: “Los Estados partes en el presente Protocolo se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” (OEA, 1988).

En lo que tiene que ver con el derecho a la educación, el artículo 13 del Protocolo de San Salvador (1988) establece que:

a) Toda persona tiene derecho a la educación.

b) Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

c) Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno derecho a la educación: i) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y

asequible a todos gratuitamente; ii) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; iii) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; iv) se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; v) se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos, a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

d) Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.

e) Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados partes (OEA, 1988. pp. 5-6).

La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas, firmado el 20 de noviembre de 1989. Se refiere al derecho a la educación, específicamente en su artículo 28. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006), los detalla de la siguiente manera:

Artículo 28: 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar

medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza (pp. 22-23).

De igual manera, detalla en el Artículo 29, lo siguiente:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño al máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural; d) Inculcar al niño el respeto al medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el parágrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado (UNICEF, 2006. p. 23).

Un aspecto, que destaca en las disposiciones legales promulgadas por las Naciones Unidas en el marco del derecho a la educación, es garantizar el mismo a partir del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, donde el Estado es considerado el responsable de proveer la estructura y los recursos presupuestarios y regulatorios para garantizar la educación. Es a partir de este Pacto donde el derecho a la educación aparece en tres áreas o fases: a) Educación primaria: debe ser obligatoria y gratuita para cualquier niño sin importar su nacionalidad, género, lugar de nacimiento o cualquier otro tipo de discriminación. b) Educación secundaria: se debe garantizar su disponibilidad y accesibilidad. c) Educación superior: debe proveerse de acuerdo a las capacidades, es decir, cualquiera que alcance los niveles académicos necesarios debe poder acceder a una educación superior. Estas disposiciones legales plantean también, que tanto la

educación secundaria como la superior, deben hacerse accesibles por todos los medios posibles, particularmente mediante la inclusión progresiva de la educación libre (ONU, 2012).

A nivel local, y en consonancia con estos tratados internacionales, la Constitución de la República Dominicana, revisada, votada y proclamada por la Asamblea Nacional en fecha 13 de junio de 2015, contiene un acápite sobre los derechos económicos y sociales. En este se destaca el artículo 63, que se refiere sobre derecho a la educación, el cual plantea que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Bajo el amparo de este mandato, del artículo 63, se derivan las siguientes 13 consecuencias:

- 1) La educación tiene por objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos. Busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura;
- 2) La familia es responsable de la educación de sus integrantes y tiene derecho a escoger el tipo de educación de sus hijos menores;
- 3) El Estado garantiza la educación pública gratuita y la declara obligatoria en el nivel inicial, básico y medio. La oferta para el nivel inicial será definida en la ley. La educación superior en el sistema público será financiada por el Estado, garantizando una distribución de los recursos proporcional a la oferta educativa de las regiones, de conformidad con lo que establezca la ley;
- 4) El Estado velará por la gratuidad y la calidad de la educación general, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física del educando. Tiene la obligación de ofertar el número de horas lectivas que aseguren el logro de los objetivos educacionales;
- 5) El Estado reconoce el ejercicio de la carrera docente como fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes;
- 6) Son obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales;

7) El Estado debe velar por la calidad de la educación superior y financiará los centros y universidades públicas, de conformidad con lo que establezca la ley. Garantizará la autonomía universitaria y la libertad de cátedra;

8) Las universidades escogerán sus directivas y se regirán por sus propios estatutos, de conformidad con la ley;

9) El Estado definirá políticas para promover e incentivar la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación que favorezcan el desarrollo sostenible, el bienestar humano, la competitividad, el fortalecimiento institucional y la preservación del medio ambiente. Se apoyará a las empresas e instituciones privadas que inviertan a esos fines;

10) La inversión del Estado en la educación, la ciencia y la tecnología deberá ser creciente y sostenida, en correspondencia con los niveles de desempeño macroeconómico del país. La ley consignará los montos mínimos y los porcentajes correspondientes a dicha inversión. En ningún caso se podrá hacer transferencias de fondos consignados a financiar el desarrollo de estas áreas;

11) Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantiza servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos incorporarán el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley;

12) El Estado garantiza la libertad de enseñanza, reconoce la iniciativa privada en la creación de instituciones y servicios de educación y estimula el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de acuerdo con la ley;

13) Con la finalidad de formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, en todas las instituciones de educación pública y privada, serán obligatorias la instrucción en la formación social y cívica, la enseñanza de la Constitución, de los derechos y garantías fundamentales, de los valores patrios y de los principios de convivencia pacífica (Constitución de la República Dominicana, 2015. pp. 21-22).

En función a lo anteriormente planteado, incluyendo los 13 apartados de la Constitución Dominicana, se evidencia que existe un elemento común destacado en todas estas disposiciones que fueron creadas para garantizar el derecho a recibir una educación basada en el pluralismo, la democracia y el respeto por las

diferencias, sin distinguir la condición que caracterice al grupo humano en cuestión, recordando que los Derechos Humanos han de promover la formación de una persona tolerante, respetuosa, con capacidad para convivir en la diversidad y la multiculturalidad. Han de formar un ciudadano intercultural (Martínez, Franco, Díaz y Pozo, 2001). Por igual, la Declaración de los Derechos Humanos plantea que el problema de las diferencias entre las culturas deja de ser tan problemático desde la concepción que las culturas deben ser percibidas como productos sociales, atravesadas por la pluralidad interna y están sujetas a modificaciones en función de las circunstancias históricas (ONU, 1948).

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se destacan tres aspectos que pueden facilitar, en vez de entorpecer, la relación entre las culturas: uno es que siempre existen elementos comunes que permiten el intercambio fluido; otro sería reconocer que existen diferencias legítimas que favorecen y estimulan un enriquecimiento mutuo o la posibilidad de la multiculturalidad. Y, un último aspecto, pero igual de importante es que la percepción de esas diferencias, que un primer momento parecen negativas, pueden ser negociadas a partir de un marco de reglas de juego negociadas (Colectivo IOÉ, 1999).

Es cierto que la multiculturalidad se hace presente en todas las ciudades del mundo y refleja lo plural de la sociedad actual y, no por ello se pierde la validez de aquellos valores universales que han sido consolidados en normas jurídico-positivas, construidas con una clara vocación universal y con el fin de proteger el derecho a la diferencia asegurando los términos de igualdad. Puede decirse que el respeto a los derechos humanos en nada riñe con el respeto a las manifestaciones de la diversidad cultural, siempre y cuando estas manifestaciones culturales no atenten contra el derecho fundamental del respeto por la vida en toda su expresión. Todo lo que se quiere es garantizar la convivencia pacífica y no el sometimiento de una cultura a otra (Martínez, 2001).

Otro aspecto a tomar en cuenta en el contenido y vigencia del derecho a la educación es que el idioma de enseñanza constituye un frecuente campo de batalla dentro de las leyes y políticas educativas. Una importante razón es que la transmisión intergeneracional, a través de la escolarización institucionalizada, es vital para la supervivencia de cualquier cultura. Sin embargo, la educación como derecho cultural se ha visto abrumada por las dimensiones políticas de la elección

de los idiomas oficiales y de los idiomas de instrucción, sus repercusiones financieras y las distintas experiencias en cuanto a la promoción de los mejores intereses de los educandos. Cuidar el idioma de un grupo o cultura es garantizar los rasgos que la identifican y distinguen de otros grupos y asegurar el pase de las costumbres, valores y características a generaciones posteriores. De lo contrario, se estaría suprimiendo y llevando a la muerte o desaparición al grupo cultural a quien se le niega el derecho a expresar su esencia cultural (Tomaševski, 2010).

Además, la revisión de las disposiciones existentes sobre el derecho a la educación deja claro y hace énfasis en que la educación es un derecho que capacita a las personas para la participación adecuada en todo tipo de ambiente, y resalta el derecho de ser tomadas en cuenta con equidad, en las interacciones sociales y laborales. Por consiguiente, la educación puede ser un instrumento, utilizado tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades. En ese orden, así como puede ponerse al servicio de estos dos objetivos mutuamente contradictorios, las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades y al desarrollo de una educación inclusiva como desafío y reto a alcanzar (CNDH, 2012).

Tal como se ha planteado en párrafos anteriores la educación es un derecho de todo el alumnado, sin importar su condición física, social o educativa, para ser incluido en las aulas regulares de los centros educativos cambiando así la mirada de escuelas tradicionales excluyentes a escuelas para todos y todas, donde la inclusión es su seña de identidad y lo que se busca con este modelo inclusivo es una perspectiva de trabajo que dé respuesta a la heterogeneidad del alumnado escolarizado en ella (Arnaiz, 1996).

De modo que, la inclusión no está conformada por acciones aisladas o programas separatistas, es más bien una actitud hacia la apertura a lo diverso y distinto, donde se comparten valores como la tolerancia, la justicia y el respeto haciendo que el mundo sea más justo y equitativo (Arnaiz, 2003). Así pues, consiente que la escuela abra sus puertas a todas las personas y dé la oportunidad de convivir mientras se aprende y crece, permitiendo la transformación de la escuela. Con el paso del tiempo y la ayuda de organismos internacionales, los aportes científicos de profesionales de distintas disciplinas, el compromiso de los gobiernos de diferentes países y el trabajo de una gran cantidad de docentes, puede

notarse con cierta esperanza, puesto que la filosofía de la inclusión constituye un movimiento que no se podrá detener ya que está presente en muchos centros educativos (Sarto y Venegas, 2009).

Al respecto, cabe recordar que la educación sigue siendo decisiva para superar los niveles de pobreza, ignorancia, promover la igualdad y el acceso al bienestar de las nuevas generaciones. La educación es la base de formación de los recursos humanos para el futuro. Una educación enfocada en derechos promueve la democracia, la tolerancia, la justicia y la ciudadanía democrática. La educación abre la entrada al mundo laboral, sin educación no hay acceso al empleo digno. Las perspectivas de carrera se disminuyen habitualmente por tener un nivel educativo inferior. Negar el derecho a la educación es crear la privación del acceso al mercado laboral y la marginación en el sector no estructurado, además de la exclusión de los sistemas de seguridad social como consecuencia de la previa negación al mercado laboral (Tomaševski, 2010).

El derecho a la educación no puede verse como un privilegio de unos pocos, sino como un derecho al que tienen acceso todas las personas. Como se ha expresado antes, tiene sus raíces en Declaración Universal de los Derechos Humanos que reza en su artículo 1 que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos a los otros. En tal sentido, la educación busca fomentar el desarrollo personal y social para el logro de los ideales de paz, libertad y justicia por lo que contribuye a reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y los conflictos bélicos.

Dentro de sus propósitos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos brinda a los países miembros un instrumento para promover el conocimiento de los derechos en todas las personas del mundo y su inclusión en los estatutos de los distintos estados. Todos los derechos especificados en esta Declaración están basados en el individuo, por lo que éste goza del derecho a la no discriminación, la libertad de movimiento, privacidad, condiciones justas y favorables al trabajo, participación en la vida cultural a una protección ante la ley, entre otros.

A pesar de que el marco de los derechos humanos internacionales se ha incrementado positivamente, alcanzando mayores niveles de fortaleza en los últimos

decenios, la aplicación y la protección de esas normas sigue planteando grandes dificultades. Puede notarse en caso de las mujeres y las niñas, que, a pesar de haber logrado un progresivo empoderamiento, gracias a un mayor acceso a la educación, siguen teniendo que hacer frente a la discriminación en la vida pública y en el trabajo, por lo que se sigue socavando esos derechos (UNESCO, 2015).

Tener plena conciencia de estos derechos ha impulsado en las personas la conciencia social que promueve que estos sean una realidad mediante la promulgación de leyes. Estas acciones se realizan con la finalidad de que toda persona goce de sus beneficios, entre los que se encuentra el derecho a recibir una educación inclusiva en todos los niveles educativos y bajo todas las circunstancias humanas.

1.3.2 Otros escenarios para la defensa de los derechos a la educación.

Ha sido una tarea permanente la reformulación del camino a seguir en el plano educativo, con la finalidad de crear conciencia en las personas sobre los derechos humanos y dar respuesta a las necesidades de las sociedades (Gajardo,1999). Debido a los grandes cambios que han caracterizado las últimas décadas, los responsables de las políticas educativas han puesto mucho énfasis organizando foros internacionales o locales para lograr el consenso y el compromiso con relación al cumplimiento de estos derechos, especialmente el de una educación para todos, garantizando así la participación equitativa y justa.

Sin embargo, persisten agendas con temas pendientes, que han provocado muchos encuentros de los organismos internacionales y representantes de la sociedad civil y del profesorado, con la intención de buscar nuevos acuerdos, para poner en marcha proyectos y así lograr el gran objetivo de propiciar una educación en igualdad de condiciones a todos los seres humanos del planeta. Echar una mirada a los foros mundiales y las reformas educativas, en su evolución histórica, permite recordar los compromisos asumidos y evaluar el nivel de las agendas de trabajo de cada región para procurar el cumplimiento de los mismos. En ese sentido, se pueden citar los grandes esfuerzos que se han convertido en hitos mundiales en la educación.

1. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* El movimiento de Educación Para Todos (EPT), convocado por los jefes ejecutivos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), del Banco Mundial, la Agencia de la ONU para los refugiados, del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y la cooperación de 18 gobiernos. La conferencia se llevó a cabo del 5 al 9 de marzo del año 1990, en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1994).

Todo ese conglomerado de instituciones, funcionarios de gobiernos, especialistas en educación, entre otros, se comprometieron a cumplir básicamente dos objetivos, para desarrollarse en un periodo de 10 años: a finales de la década de los noventa e inicios del siglo XXI se debería haber logrado universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo. Para lograr estos objetivos, se puso en marcha la visión mundial educativa en pro de la Educación para Todos, revisando el derecho de toda persona a la educación, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y el reconocimiento de que, a pesar de los esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar este derecho, aun persistían situaciones desfavorables que impedían el goce de dicho derecho humano, manteniendo a una gran parte de la humanidad en condición de analfabeta funcional, no dándose el acceso a la educación básica, a los nuevos conocimientos y a las nuevas capacidades y tecnologías, bloqueando la mejora de la calidad de vida y la posibilidad de adaptación a los cambios sociales y culturales.

La preocupación de este foro consistió en hacerle frente a estas situaciones, que sumadas a problemas más graves como el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerras, la ocupación y contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños y niñas cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Problemas que frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y a su vez la falta de educación básica que sufre un número importante de la población impidiendo a la sociedad hacer frente a esos inconvenientes con fuerza y determinación. Ante la esperanza

de encontrarse frente a las puertas de un nuevo milenio y, el avance educativo en algunos países, surgen nuevas fuerzas que convierten a la educación básica para todas las personas en un objetivo alcanzable por primera vez. En ese sentido, el documento describe la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, conteniendo diez artículos que por su importancia se detallan a continuación:

- a) Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Este artículo plantea que todas las personas deben estar en condición de aprovechar las oportunidades educativas que son ofrecidas por el Estado; esta educación debe promover el respeto y enriquecimiento de los aspectos culturales de cada pueblo, el cuidado al medio ambiente, a la transmisión de los valores culturales y morales. Al mismo tiempo, reafirma el papel de la educación básica para constituirse en un escalón para llegar a otros tipos de educación.
- b) Perfilando la visión. Aquí se plantea la necesidad de estructurar la educación básica con una visión más allá de lo actual, emulando mejores prácticas.
- c) Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Mediante este artículo se manifiesta a necesidad de aumentar los servicios educativos, reduciendo a sus más mínimos niveles la desigualdad, haciendo clara indicación a la situación de pobreza, de los niños y las niñas desvalidos(as), de zonas remotas, de pueblos indígenas, los(as) refugiados (as), de niños y niñas con situación especial.
- d) Concentrar la atención en el aprendizaje. Para aumentar el acceso a la educación se plantea una reorganización de los sistemas educativos de manera que se pudieran adquirir resultados efectivos de aprendizaje en educación básica.
- e) Ampliar los medios y el alcance de la educación básica. Este artículo implica el fortalecimiento de la educación inicial y el sistema de educación básica, al igual que la escuela primaria. También propone incluir programas de alfabetización y fomentar el uso de los medios de comunicación para educar sobre cuestiones sociales, entre otros.

- f) Mejorar las condiciones de aprendizaje. A través de mejorar las atenciones de los niños y las niñas con respecto a nutrición, cuidado médico, apoyo físico y afectivo.
- g) Fortalecer la concertación de acciones. Se plasma la necesidad que toda la sociedad apoyara a los gobiernos en la tarea de mejorar la educación básica.
- h) Desarrollar las políticas de apoyo. Se refiere a la necesidad de que los gobiernos planteen políticas apropiadas en los diferentes sectores: económico, comercio, trabajo, salud.
- i) Movilizar los recursos. Enfatiza la necesidad de que toda la sociedad aporte su contribución para estos propósitos y cómo el estado está en la obligación de buscar otras fuentes de financiamiento para mejorar la educación básica.
- j) Fortalecer la solidaridad internacional, para buscar tanto financiamiento e incremento del mismo, así como experiencias y conocimientos a los fines de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas.

Al final de la década de los noventa se pudieron presentar logros de este primer esfuerzo por mejorar la educación básica. En este sentido, se destaca que hubo un avance hacia la visión de Jomtien. Hubo un aumento en el número de matrículas en el nivel primario. De este modo, se ha demostrado que la voluntad política es decisiva para el logro de los objetivos; aclarándose los factores que inciden en la demanda educativa. Además, se plantearon nuevos desafíos para atender a los millones de personas que estaban aún excluidas de los sistemas educativos, así como para eliminar o bajar a su mínima existencia la correlación entre bajo índice matrícula-poca retención escolar-resultados no satisfactorios, con la pobreza (UNESCO, Instituto Internacional de Planeación de la Educación, y Ministerio de Educación de la Nación, 2000).

2. Educación para Todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Este foro internacional fue celebrado en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 al 12 de febrero del 2000, diez años después de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), con el propósito de evaluar los progresos realizados en la Región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formulada. Los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, renovaron en el Marco de Acción Regional sus compromisos de Educación para Todos para los próximos quince

años. Estos países basaron sus propósitos y acción en el reconocimiento al derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento (OEI, 2000).

En ese sentido, los compromisos asumidos se referían a la consolidación de metas para el logro de la “Educación para Todos”, tales como: aumento importante en el cuidado de la primera infancia y su educación, en particular en el período de 4 a 6 años; incremento significativo de la oferta educativa y acceso de la casi totalidad de los niños y las niñas a la educación primaria; ampliación del número de años de escolaridad obligatoria; disminución relativa del analfabetismo sin llegar a cumplir la meta de disminuir a la mitad la tasa de 1990; priorización de la calidad como objetivo de las políticas educativas; creciente preocupación del tema de la equidad y de la atención a la diversidad en las políticas educativas; inclusión progresiva de temas de educación para la vida en las modalidades formal y no formal. Apertura a la participación de actores múltiples: organismos no gubernamentales, padres y madres, y sociedad civil; y consensos sobre la educación como prioridad nacional y regional (OEI, 2000).

Igualmente, los representantes de las naciones estuvieron de acuerdo en determinar los temas pendientes, tales como la atención a niños y niñas menores de cuatro años, las tasas de repetición y deserción, baja prioridad en la alfabetización, y bajos niveles de aprendizaje, entre otros. El Marco de Acción Regional invocó también a la corresponsabilidad internacional para que los organismos de cooperación apoyen en gran medida los esfuerzos de los países con mayores dificultades para cumplir sus metas y contribuyan así a la superación de las disparidades entre las regiones (OEI, 2000).

3. Foro Consultivo Internacional sobre Educación Para Todos. El propósito de esta reunión del Foro Mundial sobre la Educación, celebrada del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar (Senegal), fue revisar la evaluación del progreso realizado durante la década de Jomtien, y renovar el compromiso de alcanzar las metas y los objetivos de educación para todos (EPT) (UNESCO, 2000). Este Foro se convocó para, además de evaluar los avances realizados en materia de educación para todos desde Jomtien, hacer un análisis de dónde y por qué la meta sigue siendo difícil de alcanzar, y reconocer los compromisos para convertir esta visión en realidad. Se

partió de lo acordado en Jomtien sobre la convicción de que las personas de todo el mundo tienen aspiraciones y necesidades humanas básicas (Peppler, 2000).

El foro se comprometió a alcanzar los siguientes objetivos: extender y mejorar la protección y la educación a la primera infancia, especialmente para la niñez más vulnerable y desfavorecida; velar porque antes del año 2015, los niños y las niñas, y sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; velar porque las necesidades de aprendizaje de todas las personas jóvenes y adultas se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje y a programas de preparación para la vida activa; aumentar del 2000 al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres; suprimir las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria de ahí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros con relación a la educación; y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir resultados de aprendizaje, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000).

Los países y representantes de organismos internacionales, y demás participantes presentes en este importante Foro Mundial, para alcanzar estos objetivos, plantearon diferentes compromisos como: elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica; fomentar políticas de educación para todos y todas que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo; velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación la aplicación y el seguimiento de las estrategias de fomento de la educación; crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas; atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad, y aplicar programas educativos que fomenten, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.

Del mismo modo, aplicar estrategias para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación; poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA; crear un entorno educativo seguro, sano y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer

la excelencia del aprendizaje; mejorar la condición social y la competencia profesional de los y las docentes; aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos y todas: supervisar los avances realizados para alcanzar los objetivos de la EPT, así como sus estrategias, en el plano nacional e internacional; y aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la educación para todos y todas (UNESCO, 2000).

El informe sobre la EPT 2008 (UNESCO, 2008) destaca los aspectos más sobresalientes en el cumplimiento de los objetivos planteados. Estos se desglosan de esta manera:

Objetivo 1: Ampliar la atención integral de la primera infancia: El número de niños y niñas escolarizados en la enseñanza primaria aumentó de 647 a 688 millones entre 1999 y 2005. En el África Subsahariana aumentó en un 36% y en Asia Meridional y Occidental en un 22%. En consecuencia, el número de niños y niñas sin escolarizar ha disminuido y el ritmo de esa disminución se ha acelerado después de 2002. El costo de la escolaridad sigue siendo un obstáculo importante para el acceso a la educación de millones de niños, niñas y jóvenes, pese a la supresión de los derechos de matriculación en primaria decretada en 14 países después del año 2000.

Objetivo 2: Lograr la condición universal de la educación primaria de calidad: El costo de la escolaridad sigue siendo un obstáculo importante para el acceso a la educación de millones de niños, niñas y jóvenes, pese a la supresión de los derechos de matriculación en primaria decretada en 14 países después del año 2000.

Objetivo 3: Ampliar las oportunidades educativas para jóvenes y adultos. Los gobiernos nacionales y los donantes han privilegiado la escolarización formal en primaria con respecto a los programas de atención y educación de la primera infancia y los programas de alfabetización y adquisición de competencias prácticas destinados a los jóvenes y adultos, a pesar de la influencia directa que estos programas tienen en el logro de la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos.

Objetivo 4: Reducir el analfabetismo adulto: Las políticas de educación siguen prestando una atención mínima al analfabetismo. La situación a escala mundial en este ámbito es oprobiosa, ya que uno de cada cinco adultos, y una de cada cuatro mujeres, son mantenidos en la ignorancia, al margen de la sociedad.

Objetivo 5: Asegurar la equidad entre géneros. El objetivo de la paridad entre los sexos no se ha alcanzado. En 2005, los datos disponibles indicaban que sólo un tercio aproximadamente de los países alcanzaron ese objetivo en la enseñanza primaria y la secundaria. Desde 1999, sólo tres países más lograron el objetivo en esos dos niveles de enseñanza, 17 países más lo consiguieron en primaria y otros 19 más en secundaria.

Objetivo 6: Mejorar la calidad de la educación: Un número creciente de evaluaciones efectuadas a nivel internacional, regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales. Esto refleja en que medida la escasa calidad de la educación está comprometida con el logro de la EPT (OEI, 2008).

Según el informe de la UNESCO (2015b), los logros esperados desde Dakar habían sido los siguientes: incremento de dos tercios en la matrícula del preescolar; aumento de un 9% en la tasa de matriculación de enseñanza primaria; incremento de un 14% en la tasa de matriculación del primer ciclo de la enseñanza secundaria; reducción de un 4% en la tasa de analfabetismo; disminución en la disparidad de niñas matriculadas en la enseñanza primaria; reducción en la proporción de alumnos (as) y docentes en la enseñanza primaria. Sin embargo, en el momento de elaboración del informe de la UNESCO prevalecían una gran cantidad de carencias en el ámbito educativo, tales como: sólo un tercio de países lograron todas las metas mesurables de la EPT. El 50% de países lograron matrícula universal en primaria. En el año 2012, había 121 millones de niños, niñas y jóvenes sin escolarizar (en 1999 eran 204 millones). Los niños y las niñas pobres tienen cinco veces más probabilidades que los ricos de abandonar los estudios primarios. Estos datos indican que aún falta mucho por hacer y por superar en el ámbito educativo a nivel mundial, regional y local.

4. *Foro Mundial sobre Educación 2015: Declaración de Incheon*. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo

largo de la vida para todas las personas. Este Foro fue un esfuerzo de la UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el PNUD, ONU y ACNUR, celebrado en Incheon, República de Corea, del 19 al 22 de mayo de 2015.

En este espacio de reflexión sobre los temas pendientes en educación, a la luz de los foros anteriores, se reunieron más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se encontraban 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, las personas jóvenes y el sector privado, quienes aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años (UNESCO, 2015c). En este importante acontecimiento educativo, que marca un hito para la educación en el año 2030, se reafirmó la visión mundial en pro de la EPT, que se puso en marcha en la declaración de Jomtien, en 1990 y que se reiteró en la declaración de Dakar en el 2000.

Estos han sido los compromisos más importantes en materia de educación en las últimas décadas, que contribuyeron a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación. Del mismo modo, reafirmaron, además, la visión y la voluntad política reflejadas en numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos.

Aunque se reconocieron los esfuerzos realizados hasta el momento, se observó con gran preocupación que aún se está lejos de haber alcanzado la EPT. Se tomaron en cuenta los resultados de las conferencias ministeriales regionales sobre la educación después de 2015, y se tomaron notas de las conclusiones de la iniciativa mundial “La educación ante todo”, así como la función de los gobiernos y de las organizaciones regionales, intergubernamentales y no gubernamentales para impulsar el compromiso político en pro de la educación.

Es importante resaltar que este encuentro sirvió para hacer un balance de los progresos alcanzados en la consecución de las metas de la EPT desde 2000 y de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación, así como de la experiencia adquirida, y habiendo examinado los desafíos pendientes y

deliberado sobre la agenda de la educación propuesta y el marco de acción. Además, se establecieron las prioridades y estrategias futuras para lograrla, y se aprobaron esta declaración sobre la nueva visión de la educación, enfocada hacia el año 2030, cuya declaración culminó en la propuesta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015c).

Más adelante, al hablar de los desafíos y retos de la escuela de hoy, se retomarán algunos elementos fruto de este importante Foro Mundial Educativo, Incheon-2015. Con esta última declaración mundial, se abren las puertas de la “esperanza” y se respira el buen aire de que se continuará luchando hasta conseguir que el derecho a la educación inclusiva y de calidad alcance a todos los seres humanos en el planeta (UNESCO, 2015c)

1.3.3 Informes de los países latinoamericanos para el disfrute del derecho a la educación.

En toda Latinoamérica, a la luz de los últimos informes educativos de finales del siglo XX e inicio del siglo XXI, como son: Jomtien (1990), Santo Domingo (2000), Dakar (2000) e Incheon (2015), se han venido revisando los sistemas educativos y, fruto de ello son las reformas educativas y las revisiones curriculares que abogan hoy día por una educación inclusiva. Hablar de reforma educativa es lo mismo que hablar de cambios y transformaciones en el sistema escolar en cuanto a factores como filosofía educativa, política escolar, currículo, pedagogía, didáctica, organización, gestión, financiamiento y su vinculación con el desarrollo de las naciones como ha señalado Guzmán (2005). A continuación, en la Tabla 1 se presenta de manera cronológica el seguimiento e impacto de las reformas educativas en el mundo.

Tabla 1.

Informes de seguimiento a la EPT en el mundo

Año	Informe	Impacto
2002	Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?	Este informe lanza una advertencia: casi una tercera parte de la humanidad vive en países en los que alcanzar los objetivos de la EPT sigue siendo un sueño, y no una propuesta realista, a menos que se haga un mayor esfuerzo.
2003/4	Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos	La igualdad no se resume únicamente en una serie de cifras, también supone gozar de idénticas oportunidades de aprender, de igualdad de tratamiento en la escuela y de idénticas posibilidades de empleo, sueldo y participación ciudadana. Este informe destaca prácticas que surten efectos tangibles y se proponen una serie de prioridades para las estrategias nacionales.
2005	Educación para todos – El imperativo de la calidad	Es un desafío mantener y mejorar la calidad de la educación básica ofertada. Este informe presenta las políticas fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los países de bajo nivel de renta.
2006	Educación para todos – La alfabetización, un factor vital	La creación de sociedades alfabetizadas requiere una estrategia que se baje en tres ejes: escolarización de calidad, programas dirigidos a jóvenes y adultos y promoción de entornos alfabetizados.
2008	Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?	Aquí se evalúa el estado de mundo en cuanto al compromiso de proporcionar educación básica de calidad a todos los niños, las niñas, jóvenes y personas adultas para el 2015.
2009	Superar la desigualdad: qué es importante la gobernanza	A pesar de los logros alcanzados hasta ahora, este informe cuestiona la desigualdad de oportunidades que sigue impidiendo el avance hacia la consecución de la Educación para Todos 2015.
2010	Llegar a los marginados	Este informe explica quién es esa niñez marginada y la razón por la que se está quedando al margen- Además analiza soluciones concretas para lograr que no haya ningún niño o niña sin escolarizar.
2011	Una crisis encubierta: conflictos armados y educación	Aquí se expone un plan para proteger el derecho a la educación durante los conflictos y se estudia el papel de las políticas educativas inadecuadas al generar condiciones propicias al estallido de conflictos violentos.

Cont. Tabla 1. *Informes de seguimiento a la EPT en el mundo*

Año	Informe	Impacto
2012	Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación	Este informe pone de manifiesto que unos 200 millones de jóvenes necesitan una segunda oportunidad de adquirir las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética, que son esenciales para adquirir nuevas competencias para el trabajo. Los jóvenes necesitan competencias para salir de la pobreza.
2013/4	Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos	Este informe expresa las razones por la que la educación es fundamental para el desarrollo en un mundo que evoluciona con rapidez. Explica la manera en que una inversión inteligente en docentes, y otras reformas concebidas para reforzar un aprendizaje que beneficie a todas las personas por igual.
2015	Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos	Se presenta una evaluación completa de los progresos realizados en el período fijado para el logro de los objetivos establecidos en el marco de Dakar. Evalúa si el mundo ha logrado dichos objetivos y si las partes interesadas han cumplido sus compromisos. Se explican factores que probablemente han influido en el ritmo de progreso, y por último se determinan enseñanzas claves para configurar la agenda mundial de la educación posterior al 2015.
2016	Educación y Desarrollo: Educación, sostenibilidad y desarrollo después del 2015	El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés), La educación al servicio de los pueblos y el planeta: crear futuros sostenibles para todos, vigila el estado de la educación en el nuevo marco de los ODS. Se analizan las relaciones existentes entre la labor educativa y los principales sectores de desarrollo. Además, se dilucida qué políticas de educación se vinculan a las prioridades de la nueva agenda de desarrollo sostenible, señalando los elementos básicos y las posibles sinergias, con miras a una agenda de seguimiento más eficaz y eficiente de la educación en el mundo en los próximos 15 años.

Cont. Tabla 1. *Informes de seguimiento a la EPT en el mundo*

Año	Informe	Impacto
2017/18	Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos.	En la declaración de Incheon y en el Marco de Acción Educación 2030 se especifica el mandado del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo es el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre ODS4 y sobre la educación en los demás ODS, con el propósito de informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados a rendir cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS. Este informe se examina los datos mundiales disponibles sobre los mecanismos a menudo interdependientes que responsabilizan a los agentes esenciales de la educación, su eficacia en la consecución del ODS4 y los entornos de apoyo necesarios que les permiten cumplir con sus responsabilidades.
2019	Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros	La migración y el desplazamiento son dos grandes problemáticas mundiales que la agenda debe abordar para alcanzar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), incluyendo el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este informe destaca la necesidad de abordar el tema de la educación para los migrantes y las personas desplazadas. El presente Informe GEM constituye una referencia esencial para los decisores políticos encargados de alcanzar nuestros objetivos.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2019).

A partir de la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030, estos Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo, se convierten en “el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS”. Su propósito es “informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS” (UNESCO, 2019, p.4).

Ciertamente, y según lo plasmado en la Tabla 1, estas reformas tienen una serie de metas comunes, entre las que se destacan: lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad de los servicios ofrecidos así como de sus

resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios del sistema, comunidad educativa y sociedad, de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículo y en menor medida se busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje a las orientaciones para el trabajo docente.

Las reformas son las acciones a través de las cuales el estado establece la dirección y orientación de las políticas de educación, y resultan de un complejo proceso en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de una nación. Según Sarto y Venegas (2009), esta legitimación en el sistema educativo se manifiesta o expresa por medio de la organización y estructuras que posee el estado y por medio del derecho, el cual le otorga vigencia y estabilidad. Para cada estado existe un orden normativo, a través del cual, en el caso de la educación, regula sus manifestaciones en la sociedad.

De las últimas reformas educativas realizadas en esta región del mundo están presentes tres enfoques o tendencias: la innovación, la ausencia de cambios y la de mercado, siendo la innovación el enfoque más apegado a las políticas de la región orientadas a la descentralización pedagógica, que promueve la autonomía de las escuelas, la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares, desde el gobierno central a los centros escolares, poniendo énfasis y enfocándose hacia al proceso de enseñanza-aprendizaje y las mejoras que puede conseguir el centro apoyado por sus colaboradores y agentes participantes.

De este modo, siguiendo a Royero (2005), puede notarse que, en los últimos tiempos, las reformas educativas en el mundo han tenido prioridades. Estas aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Principales acuerdos por continente en torno al propósito general de las reformas educativas

Región del mundo	Propósito y prioridad general de reforma
América Latina y el Caribe	Gobernabilidad, eficacia, gestión, calidad, financiamiento, igualdad, equidad y acceso
Estados Unidos	Eficacia y competitividad
Europa (Comunidad Europea)	Eficacia, competitividad e integración regional
África	Autonomía, calidad, eficacia, gestión financiamiento, igualdad y acceso
Asia Meridional	Eficacia, calidad, gestión, financiamiento e igualdad
Asia del Pacífico	Calidad y productividad

Fuente: Royero (2005).

Como puede percibirse en la Tabla 2, el elemento coincidente en todos los casos, exceptuando Asia del Pacífico, es la eficacia, aunque esta región coincide con otras en cuanto a la calidad como propósito de sus reformas educativas. En el caso de Latinoamérica y el Caribe, la compleja situación económica-social presente en la región, impacta así el desarrollo y el avance las reformas educativas, pero, a pesar de ello, siguen su camino hacia la transformación de los sistemas educativos.

En esta parte del mundo, existe una problemática particular debido a las incoherencias en torno a la reforma del estado y a los inconvenientes de la gobernabilidad en la región. En tal sentido, se vislumbran dos vertientes generales en torno a la dirección de tales reformas: por un lado, la influencia en el diseño y ejecución de las políticas educativas por parte de los organismos multinacionales, y, por el otro lado, el empuje de los propios estados autónomos con sus estructuras y visiones singulares

En el mismo estudio de Royero (2005), se destaca que las reformas educativas han mantenido significativas diferencias en torno a la aplicación de modelos implantados en las distintas regiones del mundo, pero con muchas similitudes en la dirección deseada. Esto puede verse en la Tabla 3:

Tabla 3.

Modelos de implantación de reformas educativas por regiones del mundo

Región del mundo	Modelos de reforma educativa
América Latina y el Caribe	Modelo de cobertura educativa. (1980)
	Modelo de calidad, equidad y acceso (1990)
	Modelo de innovación (2002)
Estados Unidos	Modelo de equidad y acceso (1960-1980)
	Modelo de calidad, competencia y productividad educativa (1980-2005)
Europa (Comunidad Europea)	Modelo de calidad, acceso, competencia, productividad e integración regional educativa (2000)
África	Modelo revolucionario radical (1960)
	Modelo revolucionario realista (1960-1970)
	Modelo ad hoc (1970-1980)
	Modelo evolutivo (1990)
Asia Meridional	Modelo acceso, equidad y calidad
	Modelo de cobertura educativa.
Asia del Pacífico	Modelo de calidad, equidad y acceso
	Modelo de equidad y acceso
	Modelo de calidad, competencia y productividad educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Royero (2005).

Evaluar el grado de efectividad de las reformas educativas en el mundo es muy complejo y nada fácil. Según la realidad, cada país tiene sus éxitos y fracasos, sus luces y sus sombras en dichas reformas. Para medir los resultados hay que comenzar por estudiar los resultados obtenidos a partir de los acuerdos globales plasmados en los grandes objetivos tratados, además de los principales avances del logro escolar a la par de los indicadores propuestos y socialmente aceptados por cada país involucrado. Una opción que utilizan algunas instancias internacionales, es tratar de medirse a partir de una visión cualitativa y cuantitativa. Según los informes sobre las reformas en Latinoamérica y el Caribe, se ha obtenido avances importantes en materia educativa de acceso y equidad; sin embargo, los mayores problemas en lograr la calidad y productividad de sus sistemas escolares persisten, esto tomando en cuenta que es una región subdesarrollada (PRELAC, 2003).

Es bueno validar una gran cantidad de acciones que se realizan con miras a lograr mejoras educativas y la inclusión intercultural como una forma de iluminar el escenario de la convivencia. En ese sentido, existen numerosos esfuerzos fruto del resultado de los foros mundiales que han despertado en los y las docentes en toda Latinoamérica, iniciativas que demuestran el compromiso asumido con la implementación de caminos que conduzcan a que todos y todas tengan la oportunidad de recibir educación de calidad inclusiva.

En República Dominicana, al igual que en otros países de la región latinoamericana y del mundo, también existen proyectos con acciones encaminadas a medir los avances y tropiezos en materia de educativa, a través de la creación de organismos colaterales, otros dependientes al Ministerio de Educación, como lo es la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), puesta en marcha oficialmente en el año 2012 como un espacio plural y consultivo. La IDEC está conformada por un grupo mixto encabezado por el gobierno, la sociedad civil, el sector privado, organismos internacionales y expertos en el área educativa. Aunque su propósito inicial fue la formulación de un plan para el cuatrienio 2012-2016 en torno a las 10 políticas fundamentales del Ministerio de Educación. Una vez aprobado el Plan, la IDEC ha continuado elaborando y difundiendo, semestralmente, sus informes de seguimiento y monitoreo, en los que se analizan los avances logrados y las dificultades encontradas en el camino (MINERD, 2019).

Otra iniciativa para monitorear y dar apoyo a la implementación de la agenda y compromiso del Estado es el Foro Socioeducativo, que nace en el año 2000 como un espacio integrado por una red de catorce instituciones que incluye universidades y organizaciones no gubernamentales del sector educativo. Esta entidad se formó con la misión de reflexionar y debatir el tema socioeducativo para generar informaciones, elaborar propuestas de mejora con el fin de constituir una ciudadanía crítica y un estado de derecho (Checo, 2017).

En el tema de la presencia migratoria, en la República Dominicana, existen iniciativas dirigidas a apoyar la integración e inclusión de la presencia multicultural, en especial la del grupo que representa el mayor número de extranjeros viviendo en el país, la presencia de los haitianos en los centros escolares y en todas las esferas de la sociedad dominicana. Entre otras, una de esas iniciativas a destacar la tiene el Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes (SJRM), quienes elaboran materiales,

ofrecen facilidades, organizan especialidades, cursos y encuentros sobre temas sociales e interculturales para fomentar una cultura de paz e inclusión (SJRM, 2006). Estas acciones buscan animar a los países anfitriones a acoger y a acompañar adecuadamente a los refugiados y facilitarles su integración en la sociedad. Estos proyectos buscan dar oportunidad y voz a quienes por ser diferentes se les quiere anular o silenciar.

Esta mirada a las reformas realizadas permite conocer el impacto de las mismas en Latinoamérica y el Caribe; como una manera de comprender lo que pasa en esta región y en el mundo. Se podría pensar, a modo de conclusión de este apartado, que de alguna manera las reformas tienen el propósito de dirigir la agenda de los países desarrollados hacia la búsqueda de la calidad educativa como guía de los sistemas educativos. Por igual, dejan claro que las desigualdades sociales y económicas presentes en el planeta, en especial en esta región del mundo, se reflejan en los cambios propuestos y en las políticas integrales de desarrollo educativo de los países afectados.

En ese orden, son inminentes los esfuerzos mundiales para lograr el cambio educativo, además de la participación y el compromiso asumido por los organismos internacionales en el fortalecimiento de la educación, entendida como una de las bases principales para el desarrollo global de las naciones. Por su condición de desventaja, este compromiso es aún mayor en los países pobres; debido a razones históricas, culturales, políticas y económicas, la complejidad de las reformas educativas se vuelve evidentes y el logro obtenido es insuficiente para alcanzar las metas establecidas en el consenso mundial sobre educación. Ante la gran brecha en relación a los países desarrollados, Latinoamérica y el Caribe continúan con el compromiso de mantener el esfuerzo y convertirlo en una meta de todos y todas.

1.4. Los Desafíos y Retos de la Escuela ante la sociedad.

Ante el desafío de un siglo XXI cambiante y turbulento, impera preguntarse: ¿Qué tipo de educación necesita esta nueva sociedad? ¿Cuál es la finalidad de la educación en este contexto actual de transformación social? ¿De qué manera debería organizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos? Estas interrogantes están presentes en la agenda internacional de

organismos como la UNESCO, y a lo largo de este apartado vamos a dar respuesta a los mismos.

La escuela es una construcción social histórica utilizada por la sociedad para organizar y satisfacer determinadas necesidades. Es, pues, una institución, una organización que, para cumplir con su propósito de educar a los miembros de una comunidad, se basa en la estructura que moldea las interacciones de sus actores y su funcionamiento, facilitando u obstaculizando las prácticas pedagógicas que en ella se producen (Amstutz, Mazzarantani y Paillet, 2005).

Desde finales del siglo XIX, el aula necesita ser un espacio abierto y experimental, un espacio inteligente, donde la vivencia escolar aporte las destrezas y competencias necesarias a sus educandos para que puedan manejarse adecuadamente en el presente y futuro. Sin embargo, no siempre la escuela ha estado preparada para responder a las necesidades de la sociedad. De este modo, siguiendo a Martín (2002), en ocasiones se ven estructuras escolares que responden a necesidades y condiciones de otras épocas, produciéndose un choque entre estas dos realidades, poniendo de manifiesto interrogantes sobre su capacidad y validez para educar a las generaciones de la sociedad actual, tanto en la vertiente cultural, como en la social.

En el ámbito cultural la educación no puede prescindir de la cultura, sino que debe encontrar estrategias que provoquen que el alumnado participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad. Y fruto de la multiculturalidad presente en un mismo espacio, lograr que se construya la conciencia intercultural como camino y horizonte de las buenas relaciones y la convivencia pacífica y armónica.

Como se ha planteado en apartados anteriores, los efectos del fenómeno de la globalización y la era de la información son causantes de los cambios sociales actuales. Ante esta realidad, el sector educativo actual tiene que estar atento a estos indicadores de cambio, abrirse a la búsqueda constante de nuevas estrategias, innovaciones escolares, revisión de los programas de formación docente y nuevos programas curriculares que se ajusten a las necesidades actuales. El sistema educativo debe abandonar posturas cómodas e iniciar un nuevo camino que ha de recorrer a la misma velocidad que la sociedad se mueve y transforma.

Convertirse en una escuela inteligente, que aprende y se dinamiza, con el propósito de desarrollar una educación inclusiva e intercultural es el desafío presente en esta era (Aguado, 2010).

Tal y como defienden Bazarra y Casanova (2013) es indispensable sacar de la vida escolar las viejas prácticas educativas que llevan a la repetición de conocimientos e introducir nuevos enfoques que permitan transformar las escuelas en entidades inteligentes, que aprenden, que dejan atrás la miopía escolar que la mantiene sumergida en el detalle más cercano y que le arrebató la posibilidad de tener una visión global, de larga distancia. A este respecto, existen muchas propuestas sobre nuevos modelos educativos que han aportado avances y sirven de referencia para repensar la escuela. Una de ellas es la de convertirla en comunidades de aprendizaje, una estructura organizativa que permite cubrir las necesidades de autorreflexión permanente sobre la tarea escolar entre todos los actores escolares; confiriéndole el carácter de una escuela inteligente, abierta y colaborativa.

La escuela como un organismo vivo, deberá abrirse, mirar fuera de su entorno y tomarlo en cuenta, anticiparse, tomar la iniciativa, repensar el día a día, escuchar, asumir una actitud reflexiva ante la práctica diaria y desarrollar la capacidad de leer adecuadamente los signos de los nuevos tiempos; acciones necesarias para crear escuelas inteligentes. Una escuela conectada hacia fuera es aquella que amplía las ventanas por las cuales ve el mundo, mantiene una relación fluida con el conocimiento y la cultura, con el propio centro, para mirarse, criticarse y mejorar, conectada a otras escuelas y al mundo. Para que la escuela actual pueda transformarse con éxito en inteligente, es clave conocer ciertos indicadores o señales fundamentales de cambios por los que atraviesa la humanidad y que interconectados entre sí se convierten en desafíos a afrontar en el camino de la transformación hacia la escuela que hoy se demanda.

Siguiendo a Bazarra y Casanova (2013), se pueden identificar algunos signos de los tiempos que alertan sobre lo que está viviendo la humanidad y que reconociéndolos permiten ser tomados en cuenta en la planificación de una nueva escuela como: desarrollo de la singularidad tecnológica hacia lo instantáneo o acceso masivo a la tecnología; mayor esperanza de vida y concentración de la población en las ciudades; una sociedad hiperestimulada a través del crecimiento de

comunidades de aprendizaje en red; desarrollo de la diversificación de tendencias culturales. Por igual, escasez de recursos naturales con las consecuentes consecuencias del cambio climático; descubrimientos en biología y conocimiento de las alteraciones de las formas de vida; cambio en la dimensión del tiempo y en la percepción de su duración; un nuevo perfil social de habilidades y profesiones; así como un moderno concepto de privacidad; la pluralidad de lenguas y lenguajes; un estrenado modelo de narrativa transmedia. Todo esto junto al acceso al conocimiento y a la información, además de la convivencia física entre tecnologías y personas con la ruptura entre lo real y lo virtual.

Por todo ello, construir la escuela que necesita el futuro desde el presente, requiere detenerse y pensar para poder aclarar bien las necesidades, los cambios a realizar y las cuestiones a conservar. En definitiva, cabe responder a los siguientes interrogantes: dónde nos encontramos, hacia dónde queremos ir, qué tipo de profesionales se necesitan y qué habilidades o herramientas se precisan. Se hace necesario revisar lo que se tiene, las políticas y las prácticas educativas, con el propósito de ir introduciendo aquellas prácticas que realmente respondan a la escuela nueva que queremos.

En la escuela de hoy en día deben estar presentes cuestiones indispensables como: estrategias innovadoras, adaptaciones o ajustes para responder a las necesidades educativas, asumir siempre una postura de análisis de la realidad y mejora, sumergiéndose en continuos procesos de investigación-acción; optimizar los tiempos de manera más creativa y selectiva para hacer que el tiempo que pasan los y las estudiantes en la escuela sea significativo, lo recuerden y lo añoren para que quieran volver, así como una visión más global, inclusiva, intercultural, un profundo cambio de mentalidad que permita invertir más tiempo en pensar, investigar e innovar para ir reinventando la escuela cuantas veces sea necesario.

Por igual, se requiere de la presencia de la tecnología pensando en la forma como esta apoya y sustenta la vida escolar permeando todo el sistema de aprendizaje, para hacerlo más atractivo, dinámico y significativo. De este modo, la formación inicial y permanente del profesorado es indispensable. Para ello, las escuelas se deben constituir en comunidades de aprendizaje donde se garantice la formación y la reflexión permanente del quehacer y la cultura escolar entre toda la comunidad educativa, de modo que se forme el perfil profesional esperado y que se

ajuste a las necesidades del centro escolar. Unido a ello, cabe promover el desarrollo de redes de aprendizaje y colaboración entre los centros educativos que puedan aportar a la retroalimentación y la mejora escolar (Arnaiz, De Haro y Azorín, 2018; Bazarra y Casanova, 2013).

En el transcurrir de los tiempos la escuela ha estado marcada por un sello de improductividad en muchos países de Latinoamérica, supuestamente por limitaciones financieras, lo que la ha colocado en situación de amenaza. Sin embargo, el problema de la calidad educativa sobrepasa la cuestión económica y más bien se fundamenta en el interrogante sobre qué enseñar y para qué enseñar, es más bien un asunto concerniente a la propia esencia del sistema educativo, a sus propósitos y contenidos. En torno a estas preguntas se han ido tejiendo análisis y reflexiones que han dado como fruto el inicio de nuevas acciones y metas sobre el tema educativo en todo el continente. No obstante, teniendo en cuenta los diversos informes elaborados sobre el seguimiento al desarrollo de los objetivos del milenio en materia de educación, como cita Moon (2007), sigue siendo un reto y una tarea pendiente el derecho a la educación igualitaria y de calidad, en especial en zonas como Latinoamérica y el Caribe. Esta sigue siendo una región que presenta una persistente desigualdad económica y social (Valencia, 2013).

Al parecer, buscar mecanismos y vías para la formación eficaz del que aprende, constituye uno de los principales retos educativos, condicionado por las fuertes exigencias de la nueva sociedad de hoy, marcada por la complejidad de los acelerados cambios tecnológicos, científicos y culturales y la llamada sociedad del conocimiento que genera y difunde permanentemente nuevas informaciones. Hoy por hoy, son mayores las demandas de que el ciudadano adquiera conocimientos y destrezas que posibiliten múltiples saberes alternativos, en cualquier dominio del conocimiento humano.

De esta manera, es necesario establecer reformas en los sistemas educativos con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación, asegurar el éxito y la continuidad de los educandos más vulnerables, promover la interculturalidad y permitir el acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Sin embargo, al revisar los estudios que se refieren a reformas en los sistemas educativos, puede deducirse que los intentos de llevar esta propuesta a la

práctica, de traducirla a acciones concretas, se han quedado más en los límites de un propósito que de una opción práctica, capaz de insertarse en los currículos y en la realidad del aula. Se han realizado intentos de convertirla en acciones prácticas lo que ha llevado a la generación y aplicación de tecnologías enseñanza y aprendizaje, o sea, técnicas que se puedan aplicar a distintos dominios, que se puedan utilizar para apropiarse de cualquier conocimiento. Es necesario alertar sobre el gran riesgo que representa el intentar operativizar la fórmula de aprender a aprender, ya que existiría la posibilidad de reducir su contenido a acciones conductuales aisladas y como consecuencia, a la dogmatización de tales técnicas y lo que se pretende es un cambio más profundo. El cambio entraña la idea de modernizar la educación, dejar atrás la escuela tradicional para construir una escuela nueva, que responda a las nuevas demandas de una educación de calidad adecuada al nuevo escenario y a la nueva manera de aprendizaje de los estudiantes. Esta escuela moderna se plantea como una organización más autónoma, flexible y cuyo foco sea el aprendizaje más que la enseñanza (Meléndez y Astudillo, 2012).

En este orden, son muchos los retos que tiene la escuela de hoy. Entre los primordiales, es necesario ofertar al alumnado una educación acorde con esta era de la globalización, la información y de la comunicación con la finalidad de evitar el fracaso escolar y la consecuente deserción escolar. Transformar las maneras de aprender y comunicar, de modo que se reduzcan las brechas significativas entre los modos de vida del estudiantado y la educación que recibe, se hace más que nunca necesario. Cambiar la forma como se enseña, los métodos utilizados y dar respuestas ajustadas a las necesidades y ritmos del alumnado para garantizar así una educación de calidad y equitativa es una necesidad a atender. Por ello, debemos responder a dichos desafíos y ofrecer a los y las estudiantes una educación que les motive a continuar en la escuela, donde se sientan acogidos, cercanos y sea para ellos una diversión aprender y estudiar (Avilés, 2012).

Cervini (2004) señala cómo este pensamiento está en muchas sociedades como puede ser la argentina y señala que su principio clave es el pensamiento democrático y de la justicia solidaria en las todas las sociedades; recordando que algunos organismos internacionales han venido abogando por un desarrollo con equidad, de manera especial, refiriéndose a una mayor equidad en las oportunidades educativas en la región de Latinoamérica (Comisión Económica para

América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992). Al citar este caso concreto, expresa que la legislación reciente deja clara esa preocupación. Plantea, además, que el principal objetivo de la Educación General Básica es proporcionar una formación básica común a todos los niños, niñas y adolescentes del país, garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.

Siguiendo a Oppenheimer (2010), este autor invita a sacudir las mentes y corazones dormidos de quienes tienen la responsabilidad de dirigir por buen camino los destinos de las naciones, ya que según afirma, la incapacidad es uno de los principales problemas para que los latinoamericanos participen plenamente en la economía del conocimiento del siglo XXI. Su línea de pensamiento coincide con autores ya citados con anterioridad y presenta argumentos a favor de una nueva educación, para iluminar la reforma educativa imperante en estos momentos. Entre otras razones, plantea que ha de mirarse hacia adelante, aprender de la China, de la India y de otros países que, además de recordar con orgullo sus historias milenarias, asumen el futuro como una obsesión.

Recomienda romper la ceguera periférica y mirar por la ventana abierta del nuevo milenio, dejar atrás el aislamiento educativo y atraer inversiones de alta tecnología; invita a hacer pactos educativos para forjar una cultura familiar de la educación y a hacer de la educación una tarea de todos y todas; entendiendo que la mejora de la calidad educativa requiere de la colaboración comprometida de todas las personas, no solo de los gobiernos de turno. La educación inicial debe ser la prioridad en la inversión, ya que, en los primeros años de vida de los niños y las niñas, su cerebro es como una esponja que absorbe información si se provee de la estimulación temprana adecuada; además de concentrar esfuerzos en formar mejores docentes y en elevar su status y valía, porque de ellos depende en gran medida los logros de la calidad educativa (Oppenheimer, 2010).

Tal como señalan Muñoz y Espiñeira (2010), para alcanzar la optimización en el sistema educativo antes que nada se ha de mejorar los centros, dándole una gran importancia a la evaluación para analizar su realidad y promover las mejoras oportunas. En esta misma línea se pronuncian autores como Arnaiz, De Haro y Guirao (2015), señalando la necesidad de sumergirse en procesos de análisis de la realidad para identificar las debilidades y las barreras presentes en los centros en

pro de una educación inclusiva y equitativa y consecuentemente impulsar planes de mejora para alcanzar los objetivos establecidos. Es necesario, al hablar de la mejora de la calidad educativa de un centro escolar, tomar en cuenta la puesta en práctica de estos nuevos modelos educativos, que respondan a las demandas presentes en la sociedad como las tecnologías de la información y la comunicación, la presencia de la multiculturalidad, la interculturalidad; así como la necesidad de tener una visión vanguardista y el desarrollo de un liderazgo positivo en las escuelas y centros educativos, la formación de los y las docentes, la participación de las familias y de forma constante un adecuado seguimiento a los procesos de exclusión/inclusión presentes en las escuelas y los sistemas educativos.

De acuerdo con Ballesteros y Gil (2011), las escuelas eficaces son aquellas que promueven de forma duradera y más allá de lo previsible, el desarrollo integral de todo el alumnado, tomando en cuenta su rendimiento inicial y su realidad social, cultural y económica. Es por esto que resulta necesario continuar apostando por la creación de este tipo de escuelas, trabajar sin descanso hasta conseguir que la escuela sea un espacio para el crecimiento y desarrollo integral de todos, en un ambiente que garantice la democracia y la igualdad donde todas las personas tengan la misma posibilidad de avanzar desde su singularidad.

La educación ha de recuperar su protagonismo en la transmisión de valores para contribuir a construir una sociedad más justa y humana. Esto será posible mediante la creación de pautas y principios generales que puedan ayudar a alcanzar la convivencia intercultural (FETE/UGT, 2001).

La Figura 1 muestra los grandes desafíos y retos a los que se enfrenta el nuevo escenario educativo en el siglo XXI y que han sido descritos con anterioridad. Como queda reflejado en la figura es necesario pensar en una escuela nueva que responda a la actualidad, que sea capaz de coexistir en armonía con las nuevas generaciones de estudiantes (MINERD, 2017).



Figura 1. Desafíos del nuevo escenario educativo
Fuente MINERD (2016)

1.4.1. El contexto nacional de la República Dominicana y sus desafíos educativos.

En la República Dominicana, al igual que en otros países de Centroamérica, los retos planteados por la sociedad actual están impactando duramente en el ámbito educativo. De este modo, ha sido necesario revisar y examinar los supuestos educativos que rigen el sistema educativo, con el propósito de reemplazar aquellos que ya no se adecúan a los nuevos tiempos.

Comprometidos con los retos mundiales en materia educativa, en la actualidad el país se encuentra inmerso en una revisión curricular, y se ha trabajado en la revisión de la estructura del sistema educativo. De esta forma, en la actualidad se está implementando la nueva estructura del sistema educativo presente en la Figura 2.

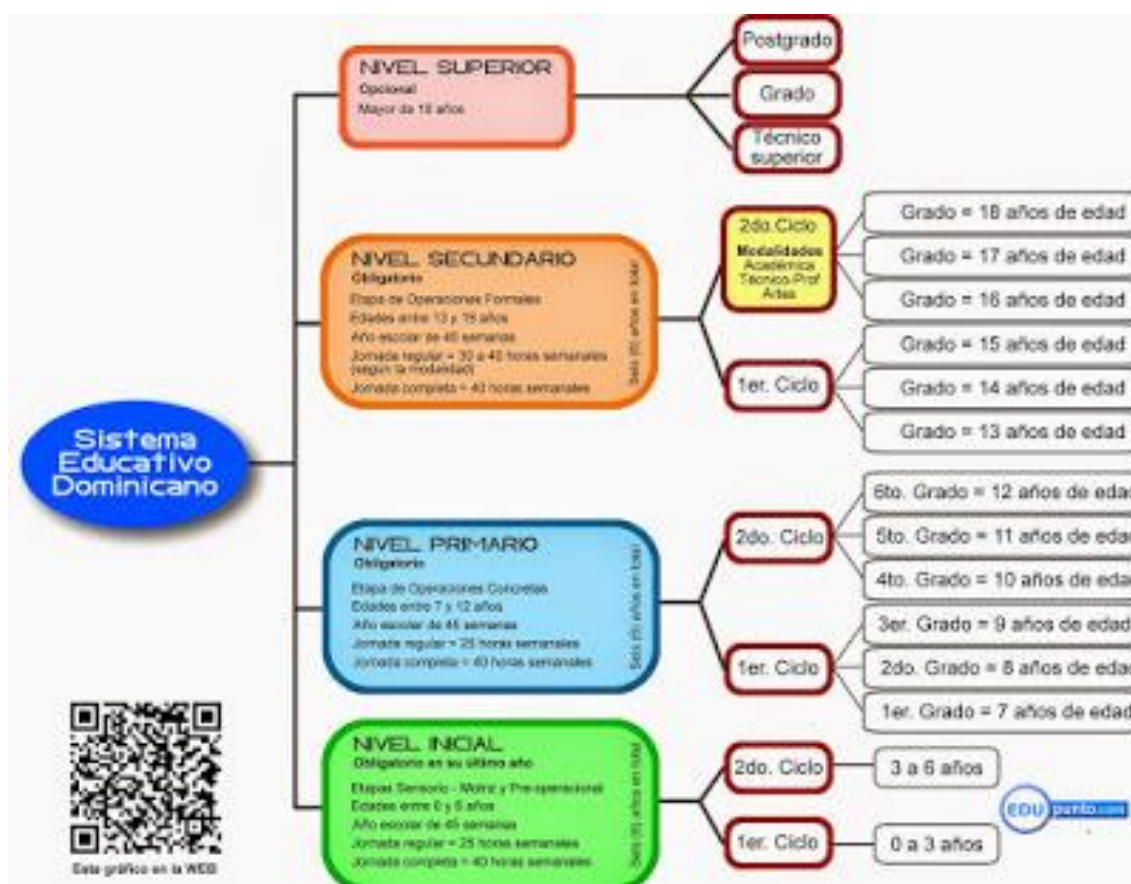


Figura 2. Estructura del Sistema Educativo Dominicano
Fuente: MINERD (2016)

A partir de este proceso de transformación de sus políticas educativas, el estado ha dado prioridad a incrementar el presupuesto para este sector y ha realizado grandes esfuerzos para mejorar aspectos relacionados con la educación. Para ello, ha sido necesaria una incesante lucha social, llamando la atención de la necesidad del aumento de los recursos en materia educativa como se ha comentado con anterioridad. Así, desde el año 2012 se destina una partida de un 4% a la educación desde la firma del “Pacto Nacional para la Reforma Educativa”, donde fueron incluidos en la agenda pública una serie de acuerdos para mejorar la calidad del personal docente, el aumento de la exigencia de entrada a la carrera docente, el desarrollo de programas de capacitación, y las tutorías para educadores en servicio, la remuneración a los y las docentes en función de sus competencias certificadas y su desempeño. Todo indica que el Estado está enfocado en priorizar la educación y crear una nueva generación de dominicanos que se formen en valores, actitudes,

normas y conocimientos que posibiliten su incorporación a la sociedad actual, para describir esta intención se ha acuñado una frase del presidente actual que reza:” *la educación es la otra cara de la libertad*”.

A pesar de todos estos esfuerzos, es innegable que el país sigue presentando resultados de aprendizaje en los y las estudiantes por debajo de sus pares latinoamericanos, como lo muestra el último informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, 2015 (PISA, por sus siglas en inglés), auspiciado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Este tipo de evaluación, coloca su atención diagnóstica en la calidad de la educación. Para ello, no evalúa conocimientos sino las habilidades adquiridas para extrapolar lo que han aprendido y aplicar esos conocimientos fuera de la escuela. Este enfoque refleja el hecho de que las economías modernas buscan individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo aprendido. Se concentra en tres áreas: a) comprensión y manejo de textos (lectura); b) solución de problemas para la vida (matemáticas); c) solución de problemas de salud y alimentación (ciencias naturales). Finlandia, ocupó el primer lugar hasta el año 2006 de este ranking, sin embargo, los países asiáticos de Singapur, Corea y China llevaron la delantera esta vez junto a Estonia y Canadá en 2015. En esta ocasión de 72 países evaluados, la República Dominicana ocupó la posición 70, en las áreas de matemáticas y ciencias, así como la posición 66 en lectura. La muestra de alumnado para el país fue aleatoria, siendo estudiantes de 15 años sin importar su nivel o grado (OCDE, 2016).

El sistema educativo dominicano está concebido por un modelo compuesto por centros educativos públicos y privados. No obstante hay que señalar que existe un pequeño grupo de estudiantes que reciben su propuesta formativa en centros educativos semioficiales, llamados así por su condición especial donde la gestión administrativa del centro es compartida entre los propietarios del centro y el Ministerio de Educación de la República Dominicana (en lo adelante MINERD), lo que permite mayor acceso de estudiantes de bajo recursos económicos a esos centros, que en su mayoría ofertan educación de calidad y mantienen el pago de la matrícula del año escolar a bajo costo.

En la Tabla 4 se muestra el número de estudiantes escolarizados en los centros educativos de la República Dominicana durante el curso académico 2016-2017, donde se efectuó la evaluación PISA.

Tabla 4.
Cantidad de estudiantes matriculados a inicio del año escolar, según sector, año lectivo 2016-2017

Sector	Absolutos	%
Total	2,749,144	100
Público	2,069,829	75%
Privado	627,758	23%
Semioficial	51,557	2%

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2019)

El sector privado de la educación, para poder hacer frente a los intereses del sector y aportar a calidad educativa, se encuentra agrupado en su mayoría, haciéndose representar ante el MINERD por la Unión Dominicana de Instituciones Educativas Privadas (UDIEP, 2013), conformada por 27 asociaciones, igual al número de provincias del país, de las zonas norte, este, sur y Santo Domingo, como aparece en la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2015), con 4.333 centros educativos privados con un total de 638.014 estudiantes matriculados. Este sector educativo privado se ha sentido altamente preocupado por los resultados negativos obtenidos en tan importante prueba (PISA), que evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años han logrado conocimientos fundamentales y las competencias necesarias para una participación satisfactoria en las sociedades modernas.

Como parte del Sistema Educativo, este importante grupo de centros educativos representa el 23% de la población estudiantil criolla ahorrando al Estado unos mil millones de dólares al año y desde su nacimiento han estado apoyando, no sólo la cobertura de la matrícula estudiantil, que el Estado no alcanza cubrir, sino que preocupada por progreso del país, han estado aportando para la formación integral y para la calidad de los aprendizajes significativos de nuestros estudiantes dominicanos. En innumerables encuentros nacionales y locales, así lo ha estado planteando, asumiendo, incluso posición de diálogo, análisis, críticas y reflexión ante los diferentes retos y desafíos, abiertos para aunar esfuerzos por el bien de la calidad del sistema educativo dominicana, que como se ha expresado antes, se

encuentra inmersa en un proceso de revisión y validación de su currículo y de todo el sistema educativo nacional.

Como se dijo con anterioridad, en el Informe PISA de 2015 participaron 4.935 estudiantes de 196 centros educativos públicos y privados, obteniendo el puntaje más bajo en el informe de rendimiento escolar, según la OCDE, quien rinde cuenta final sobre todos los países participantes.

De acuerdo al referido informe, en el nivel de desempeño el 86% de los estudiantes dominicanos se encuentra por debajo del nivel mínimo para lograr competir adecuadamente en la sociedad del conocimiento, lo que refleja que los aprendizajes logrados hasta ahora no están en los niveles requeridos para alcanzar el desarrollo que necesita la nación.

Ante los resultados ya conocidos de la evaluación de las pruebas PISA, el sector educativo privado, ha expresado públicamente al MINERD del que forma parte, la intención de trabajar juntos creando espacios para la reflexión sobre el quehacer docente, compartir las buenas prácticas entre centros públicos y privados, crear comunidades de aprendizajes para la mejora de la calidad, mejorar el ambiente escolar y lograr así la mejora educativa atendiendo las sugerencias de mejora realizadas por la OCDE (2016) como: formación de docentes; implementación adecuada del nuevo currículo por competencias; y mejora de la gestión educativa en general.

De igual forma, el informe del Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina (PREAL, 2015), da cuenta que el reto principal del sistema educativo de la República Dominicana es mejorar la calidad de los aprendizajes, para lo que consideran que la práctica docente es una pieza clave. De esta manera, se ha iniciado, luego de la conquista del 4% del presupuesto destinado para la educación, toda una reforma educativa que incluye la revisión del sistema escolar, la revisión curricular, la construcción de edificaciones escolares, la extensión de la jornada educativa (Jornada Escolar Extendida, JEE) que cubre ya una parte de la población escolar con la inclusión de beneficios estudiantiles (alimentos, uniformes y libros gratis) como una manera de asegurarse la ampliación del acceso educativo. Otro punto importante es la profesionalización del personal docente de manera continua e integral.

Uno de los primeros desafíos tiene que ver con el acceso universal a la educación básica, compromiso asumido como país miembro de las Naciones Unidas, con el propósito de haberlo hecho realidad para el año 2015. Al parecer se está en buen camino ya que, en este sentido, el Informe Educación Para Todos 2000-2015, presentado por la UNESCO (2015), resaltó que, como fruto del aumento de la inversión del Estado en la educación y la incorporación de nuevas estrategias y proyectos, esto ha permitido que niños, jóvenes y adultos se preparen para el futuro. De este modo, la República Dominicana logró un progreso significativo en cuatro de los seis objetivos planteados en el Foro Mundial Sobre Educación celebrado en Dakar en 2000, como son la enseñanza primaria universal, igualdad de género, competencias de jóvenes y adultos y calidad educativa (Peppler, 2000).

Los resultados de la mejora educativa siguen siendo insuficientes, no obstante, a todos los esfuerzos realizados, debido a la pobre formación inicial docente y a que los grupos de interés que más deberían involucrarse con los gobiernos para exigir mejoras en la enseñanza y el aprendizaje escolar, en muchos casos quedan excluidos de los debates, como es el caso de los padres y madres de familia, los empresarios y la sociedad en general (PREAL, 2015).

Los desafíos que enfrenta la educación dominicana siguen siendo numerosos, sobre todo tomando en cuenta el pobre desempeño de nuestro país al someterse a las diferentes evaluaciones internacionales que miden los logros de aprendizajes. En este sentido, es importante señalar que las acciones que ha emprendido el Estado dominicano a favor de la mejora de la calidad de los aprendizajes, aún no alcanzan a mejorar la penosa realidad que pertenece a los países que encabezan la lista de los peores resultados académicos en América Latina.

El sistema educativo cuenta unos 2.7 millones de estudiantes, de los cuales 2 millones son del sector público y más de 600 mil pertenecen al sector privado (MINERD, 2019). Las acciones en pro de la calidad educativa han estado enfocadas de manera muy marcada a beneficiar sólo al sector educativo público, mostrando en ocasiones una tendencia a crear rivalidad entre ambos sectores educativos. Esto ha llegado a impactar negativamente en el desempeño y la estabilidad en la gestión de la educación privada, quien además de complementar la cobertura de la matrícula estudiantil que aún no alcanza el Estado cubrir, por su historia ha sido la opción viable para las familias que desean una educación de mayor calidad para sus hijos.

Haciendo uso unilateral del recurso del 4% del PIB, el Estado dominicano, a través del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), en su afán por cumplir con los compromisos internacionales, se ha trazado metas con las que ha puesto en peligro la existencia o permanencia de muchos centros de educación privada, creando una competencia desleal entre ambos sectores, ofertando beneficios que por la naturaleza de su gestión son imposibles para el sector privado, como son los aumentos salariales permanentes hasta en un 80% del salario anterior, becas para estudios de grado y especialidades, con lo se justifica la migración en pleno desempeño de un año escolar de maestros del sector privado al público. En la Tabla 5 se muestran los resultados de la última evaluación de los aprendizajes realizada por el MINERD, al estudiantado de tercer grado del primer ciclo de educación primaria. En dicha tabla se observa la diferencia de puntuación obtenida entre el sector público y privado, siendo así que las puntuaciones promedio de los centros privados es significativamente mayor que el de los centros públicos:

Tabla 5.

Puntuaciones obtenidas en la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado según área y sector

Área/Sector	Público	Privado
Lengua Española	293	323
Matemática	293	322

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria (MINERD, Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017)

Como se presenta en la Figura 3, los estudiantes del sector privado logran mayores puntuaciones en la aplicación de las pruebas nacionales que aplica el MINERD. En este caso, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes del nivel medio de todos los sectores educativos dominicanos, que asistieron a la primera convocatoria a Pruebas Nacionales en el año escolar 2017. Los altos porcentajes en los resultados fueron alcanzados por los estudiantes pertenecientes al sector educativo privado.

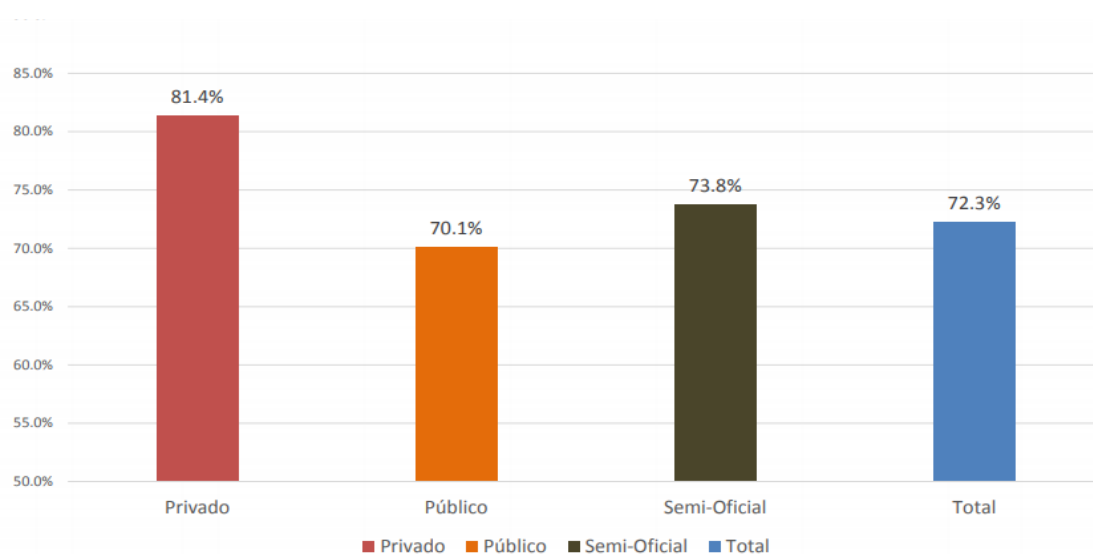


Figura 3. Resultados Pruebas Nacionales en el año escolar 2017.
Fuente: MINERD (2018)

A pesar de que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo dominicano demuestran que el sector privado ocupa los primeros lugares de logros, los innumerables encuentros entre ambos sectores y las promesas realizadas para incluir a los docentes del sector privado en los beneficios de capacitación y becas, respetar el tiempo escolar (curso académico en desarrollo) y evitar la contratación de docentes en pleno desarrollo del curso académico, no se han cumplido estas promesas. El sector privado enfrenta nuevos desafíos, careciendo de mecanismos para retener al maestro que año tras año ha sido formado en el sector privado y que ahora en virtud de lo expresado, corre en busca de pasar a las filas de los más de 80.000 docentes del sector público dada la subida salarial tan importante realizada.

1.4.2. Para concluir: desafíos emanados de los tratados internacionales sobre educación.

Lo anteriormente expresado a lo largo del capítulo pone de manifiesto toda una serie de desafíos y retos presentes en el sistema educativo de la República Dominicana. Por su actualidad y vigencia nos situamos en la Declaración realizada en Incheón (UNESCO, 2015c) en el desarrollo del Foro Mundial de Educación: Hacia 2030: una nueva visión de la educación, donde se pone de manifiesto el compromiso

en materia de educación para los siguientes 15 años (de 2015 a 2030). La nueva visión de la educación hacia 2030, según los resultados de este importante foro educativo, consiste en transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante rol que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos hasta ahora, los organismos internacionales presentes en dicho Foro, se comprometieron con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás.

La visión de este Foro Mundial Educativo está inspirada en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, además, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Se reafirmó el concepto de que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Igual expresaron que la educación es considerada como esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible, lo mismo que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. La equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje serán su centro de atención dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015c).

Este es un enfoque educativo muy esperanzador por contener como tema de interés y centro de esfuerzos la práctica de todos los elementos esenciales que garantizan el derecho humano a la educación, y coincide muy bien con el primer e histórico discurso del Papa Francisco, pronunciado ante el pleno de ONU en New York, en la 70 Asamblea General, quien proclamó, entre otros temas, la defensa del derecho a la educación como solución a tantos males que afectan a la humanidad (ONU, 2015).

Sigue siendo, pues, un gran reto educativo, poner en práctica las estrategias acordadas y compromisos asumidos para lograr todo lo planteado anteriormente. En ese orden, son inminentes los esfuerzos mundiales para lograr el cambio educativo, además de la participación y el compromiso asumido por los organismos internacionales en el fortalecimiento la educación, entendida como una de las bases principales para el desarrollo global de las naciones. Por su condición de desventaja,

este compromiso es aún mayor en los países pobres; debido a razones históricas, culturales, políticas y económicas, la complejidad de las reformas educativas se vuelve evidente y el logro obtenido es insuficiente para alcanzar las metas establecidas en el consenso mundial sobre educación.

Las características y necesidades de las sociedades del siglo XXI demandan la transformación de las prácticas educativas contemporáneas ancladas en la homogeneidad, la asimilación, y en definitiva la segregación y la exclusión, para apropiarse de valores nuevos que conduzcan a la construcción de un diálogo intercultural y de una educación de calidad y equitativa para todos (Guzmán, 2005). Por ello, una vez analizados los retos a los que se enfrenta el sistema educativo a nivel mundial, regional y local, se reafirma que uno de sus fines es contribuir a desarrollar una educación intercultural, que conduzca al logro de la paz y la convivencia armoniosa en busca del pleno desarrollo del ser humano.

Capítulo 2. De los conceptos a las propuestas educativas: la Educación Intercultural Bilingüe



Cándido Bidó. *"Paseo a las 10:00 A.M."* (1979)

CAPÍTULO 2. DE LOS CONCEPTOS A LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Introducción.

Este capítulo 2 se inicia con una delimitación de los conceptos íntimamente relacionados con la propuesta educativa presente en este trabajo de tesis doctoral, a saber, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante). De este modo, conocer algunos de los conceptos en los que se fundamenta la EIB es necesario, para tener una visión clara sobre el contexto, los principios y las señas de identidad caracterizadoras de este modelo. En esta línea, desde la EIB existe una forma de concebir la cultura, de reconocer la multiculturalidad existente en las sociedades, de poseer una identidad formada por esas múltiples pertenencias a las que se ve inmerso el sujeto, de conocer la importancia de la lengua en el desarrollo del sujeto y de identificar propuestas basadas en la interculturalidad para promover una ciudadanía inclusiva e intercultural. Unido a ello, los significados descritos brindan las bases para la reflexión, con miras a guiar y revisar las culturas, las políticas y las prácticas educativas desde este enfoque educativo. No debemos olvidar que existen diferentes formas de concebir la cultura, la cual incide directamente sobre lo que se conoce como educación intercultural. El concepto de cultura, entonces debe ser descrito al igual que otros para comprender y delimitar nuestra la EIB. En este sentido, en primer lugar, se requiere partir de estas definiciones para en segundo lugar definir y presentar con detalle la EIB. A todas estas cuestiones está dedicado este capítulo.

2.1 Delimitación conceptual: significados de los términos para promover la interculturalidad.

Se pretende que todas estas definiciones sirvan para tener una idea global de la EIB, al tiempo que proporcionen elementos de referencia para la construcción de la discusión de los resultados referidos a esta investigación.

2.1.1 Cultura.

La definición de cultura es una de las principales ideas que estructuran el área de conocimiento sobre la educación intercultural bilingüe. En ese orden, se puede considerar la cultura como el conjunto de las diversas maneras en que los seres humanos se representan a sí mismos y a su comunidad, las condiciones objetivas y subjetivas de su existencia en un momento histórico determinado a través de su patrimonio histórico, natural y cultural, expresando las costumbres, tradiciones, símbolos y valores que poseen y la significación que dan sentido a la existencia humana.

Siguiendo a Prieto (1984), la cultura es el conjunto de creencias, valores, gestos, hábitos, expresiones, destrezas, bienes materiales, servicios y forma de producción que caracterizan a un conjunto de personas en una sociedad y que describen las creencias de una comunidad o grupo. En ese sentido, la cultura refleja la organización de la diversidad, de la heterogeneidad intergrupala que caracteriza a las sociedades humanas.

Según afirma Geertz (1987), la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas, lo que permite comprender el valor y el sentido de las cosas, los hechos y la conducta de los hombres y no se limita a la descripción superficial que únicamente describe apariencias. Este autor analiza el impacto que la idea de cultura tuvo en el concepto de hombre; así sostiene que el nacimiento de un concepto científico de cultura, podría estar vinculado con el lugar de procedencia y con las creencias de la persona. Pero no solamente alude a la procedencia y a las creencias. De este modo, para Donald y Rattansi (1992), la cultura:

...No se limita a las creencias religiosas, los rituales comunales o las tradiciones compartidas. Por el contrario, comienza con la forma en que tales fenómenos, manifiestos son producidos a través de sistemas de significados, de las estructuras de poder y de las instituciones, en las que uno y otras se despliegan... Desde este punto de vista, la cultura deja de entenderse como aquello que expresa la identidad de una comunidad. Antes bien, se refiere a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades

son definidas como tales, es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas (p. 4).

La cultura es definida también por Eagleton (2001), como el conjunto de valores, costumbres, creencias y practica que forman la manera de vivir de un grupo específico, convirtiéndose en el fundamento de lo que son, es decir, que la cultura es parte esencial de los seres humanos desde su nacimiento, adquiriendo importantes aportaciones morales e intelectuales por parte de los antepasados, que, mezcladas con el presente, forjan la identidad de un pueblo.

Según Thisted, Díez, Martínez y Villa (2007) la cultura es entendida como un conjunto de conocimientos y esquemas de percepción, pensamiento y acción que no constituyen compuestos dados, sino que son parte de procesos dinámicos y en movimiento. Estos no están exentos de contradicciones, de producción simbólica que caracterizan las representaciones y las prácticas de los grupos sociales.

Igualmente, es importante plasmar aquí la definición de cultura de la UNESCO, adaptada en México en el año 1982 y retomada en la Declaración universal sobre la diversidad cultural aprobada en noviembre de 2001:

...la cultura puede ser considerada hoy como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Además de las artes y las letras, engloba los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2002, p. 4).

Para comprender mejor la construcción cultural, Weaver (1998) se refiere a las dos dimensiones que engloba la cultura, una interna y otra externa, así como a los valores de la propia cultura, las creencias y la conducta. La dimensión interna determina la propia conducta cultural ya que se enfoca más en los sentimientos y en las ideas; y la dimensión externa puede ser adquirida a través de la educación, la observación del medio y es la que interactúa y tiene conflictos con la propia cultura y se refiere a las costumbres, comida y lenguaje. La organización social, la forma de vida de los pueblos son plasmados hacia el interior, su tipo de estructura social, su filosofía, su ética, su arte, la ciencia y su tecnología, su economía, su educación, su memoria histórica, la literatura y en especial su lengua, la cual sirve para identificar y

definir los conceptos abstractos, así como las cosas materiales. Todos estos elementos culturales juntos constituyen la identidad de una sociedad.

Siguiendo a Schmelkes (2006), son cinco los aspectos comunes e importantes que caracterizan a toda cultura: a) Dinámica: los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales. De esta manera, podemos afirmar que la cultura se construye con la historia y se transforma en la historia. La cultura tiene una parte aprendida y otra dimensión creativa y transformadora. b) No hay culturas puras: remiten a complejidades, mezclas y cruces. Las culturas son heterogéneas, mutables y permeables. c) Ninguna cultura es superior a otra. No hay culturas mejores ni peores, solo son diversas. d) La cultura tiene rasgos explícitos e implícitos: lo que para una cultura es bueno, para otra es negativo y viceversa. e) Son un entretreído de interacciones cotidianas de una realidad diversa y densa, presente en todos los procesos sociales de un grupo humano.

Tomando la definición de cultura de Poyatos (2014), esta aparece como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los y las demás miembros. Para este autor, los elementos que la expresan son: cultura material, cultura como saber tradicional, cultura como organización social –instituciones–, cultura como visión del mundo y cultura como prácticas comunicativas. Estos rasgos se expresan en las relaciones de los seres humanos; se establecen en el mundo social, natural y espiritual, a través de las formas como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento; los valores y tipos de organización social; la lengua como elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo; los bienes y objetos materiales que un pueblo considera suyo. Cultura es pues, un proceso comunitario y a la vez configura una identidad colectiva, y transmite los bienes y objetos materiales que un pueblo considera como propios.

Los autores presentados, como Eagleton (2001), UNESCO (2002), Schmelkes (2006) y Poyatos (2014) entre otros, coinciden al definir el término cultura en aspectos relacionados con el modo de vida que identifica la conducta o comportamiento de una persona, pueblo o nación. Es la razón, en términos de valor de ser y de pertenecer a un entorno, un contexto y a la realidad de la cual uno forma parte. En tal sentido, la cultura viene determinada por la vivencia de una sociedad, que va memorizando colectivamente su propia forma de ser y pertenecer socialmente. Se trata de los diversos modos de vivir y de ser compartidos por una comunidad. Es el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad determinada: costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas, de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias.

Las diferentes definiciones hacen referencia a todas aquellas costumbres, creencias y comportamientos que han sido creados por un grupo específico, en los cuales se refleja su modo de vivir, actuar, organizarse y proyectarse frente a otras culturas. También se comprende el concepto cultura como todo aquello que se aprende de las demás personas con quienes se socializa, por lo que forma parte de ella el comportamiento que se aprende y comparte con los integrantes de las diferentes comunidades. Cada grupo humano guarda y preserva celosamente estos rasgos y los transmite a las siguientes generaciones, asegurándose así la identidad propia.

2.1.2 Identidad.

El concepto de identidad en esta sociedad multicultural del siglo XXI adquiere unas acepciones determinadas. En este sentido, podemos definirla como el resultado de la lucha y acciones en el contacto con otras personas, por lo tanto, está abierta al cambio; dejando así de manifiesto que las personas, las culturas y los procesos humanos son de carácter dinámico, que necesitan de la presencia del otro, que a su vez los transforma y moldea. Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la referencia de la existencia del otro como diferente.

La relación del yo con el otro o en relación con los miembros de una sociedad es definida como identidad. Su identidad queda sujeta a la voluntad de ese colectivo social quien a su vez le asigna un lugar dentro del grupo, que junto al *yo* se convierte en el *nosotros*, pero que progresivamente se convierte en *yo propio*, a través del proceso mismo de la socialización que le permite nuevos aprendizajes que le dan un status y reconocimiento social. Es por esto que se dice que la identidad está íntimamente relacionada con el rol y estatus del sujeto, por lo que la identidad social es una noción ambigua, producto de pertenencias múltiples del sujeto, donde ninguna es principal (Quintriqueo y McGinity, 2007).

Según afirma Molano (2007, p. 73), el concepto de identidad cultural:

...encierra un sentido de pertenencia a un grupo social donde 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 de forma continua de la influencia exterior.

De acuerdo con esto, la identidad cultural de una persona se enmarca en una identidad global, en una mezcla de identificaciones particulares en contextos culturales distintos. Por ende, es una construcción social y, por tanto, su complejidad es innata y participa de la propia heterogeneidad de cualquier grupo social.

La identidad no es más que el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia (Molano, 2007). La identidad puede considerarse como mixta, múltiple y muy frecuente en sociedades fruto de intervenciones o descubrimiento por otras culturas; por lo que la identidad está conformada por los rasgos y elementos múltiples aportados por varios grupos como también diría Maalouf (1991). También la identidad resulta del proceso de conformación de la cultura predominante por determinada influencia humana, los rasgos culturales (comida, lengua, valores, creencias, ropa, etcétera) que conforman la identidad de un específico grupo de personas, las cuales son reafirmadas por las vivencias de una misma realidad común (Valencia, 2013).

La identidad es un complejo y dinámico proceso, porque implica el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por

acontecimientos sociales que a la vez son rebasados por las circunstancias puramente individuales. Afirma Molano (2007), que la identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural: “La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro” (p. 74). Esta característica de pluralidad, que trasciende la identidad personal, es la identidad cultural, étnica y lingüística presente en los diferentes grupos humanos que la reelaboran y le conceden nuevos significados a partir de sus propios referentes culturales.

La diversidad cultural es definida por la UNESCO (2005) como multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. Restrepo, Vich y Walsh (2014), citando a Hall, quien al referirse al tema expresa que:

La identidad se forma en realidad a lo largo del tiempo por medio de procesos inconscientes, en lugar de ser algo innato en la consciencia en el momento del nacimiento. Siempre hay algo de “imaginario” o fantaseado acerca de su unidad. Siempre sigue siendo incompleta, siempre está “en proceso”, siempre “está en formación” ... Así, más que hablar de identidad como algo acabado, deberíamos hablar de *identificación*, y concebirla como un proceso inacabado. La identidad se yergue, no tanto de una plenitud de identidad que ya está dentro de nosotros como individuos, sino de una *falta* de totalidad, la cual es “llenada” desde *fuera de nosotros*, por medio de las maneras en que imaginamos que somos vistos por *otros*. Psicoanalíticamente, la razón por la cual estamos en continua búsqueda de “identidad”, construyendo biografías que unen las diferentes partes de nuestros “yos”, es para volver a captar este placer fantaseado de *completitud* (plenitud) (p. 11).

Según Valencia (2013), los pueblos plasman al interior, sus formas de vida, su estructura social (organización social), la forma de entender el mundo - filosofía de vida-, su ciencia, su arte, sus valores éticos, su economía y su educación, la memoria histórica -que pasa de generación a generación-, la literatura y su lengua -la manera como se comunican para identificar y definir los conceptos-. De modo que, la mezcla de todos los factores culturales internos conforma la identidad de la sociedad que se propaga mediante la

expresión de las ideas, conceptos, cosmovisión y, de esta forma se conforma un determinado conocimiento que produce una determinada identidad con determinados valores a defender y preservar.

Construir la identidad desde la socialización es un gran reto que incita a la reflexión sobre cómo lograr la cohesión social para una buena convivencia, cómo construir los conceptos de identidad y ciudadanía, cómo lograr que se respeten las raíces culturales propias mientras se construye un proyecto común de vida con personas de otras culturas. Del mismo modo, cabe pensar sobre cómo se evita que la presencia de otras identidades no se convierta en exclusión y desigualdad en la vida diaria y en la participación ciudadana.

Para Guichot (2002), este reto remite a una tarea política, social y educativa que debe dirigirse a la consecución de un nuevo tipo de identidad y de ciudadanía que permita que, desde sociedades plurales, todas las personas tengan una participación en igualdad de condiciones y disfruten de sus derechos y deberes como seres humanos y con el reconocimiento público. Para ello, es necesario hacer una revisión y cambio profundo de las estructuras existentes y organizar procesos adecuados que promuevan la participación de todas las personas en un marco propicio para alcanzar la justicia social para promover una sociedad inclusiva donde se materialicen los valores de la libertad, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y el respeto al principio de igualdad y equidad de todos los seres humanos.

En resumen, la identidad es la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas. Es un elemento de la cultura, al mismo tiempo que le da sentido y consistencia. Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita de la presencia del otro, que a su vez lo transforma y moldea. Cultura es, pues, un proceso comunitario y a la vez configura una identidad colectiva. La identidad es peregrina, lo cual se distancia de concepciones esencialistas para remitir a identidades abiertas al cambio, especialmente a la transformación que opera en el contacto con los otros y las otras. Una vez más, se plantea aquí el carácter dinámico de las culturas, las personas y sus trayectorias vitales.

2.1.3 Lengua.

En el desarrollo de las competencias humanas, el lenguaje adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración, como de forma magistral han señalado Gimeno y Pérez (2005). La lengua es una pieza del pensamiento, un medio de la comunicación y expresión, es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura. Constituye la memoria histórica de cada cultura y desempeña un papel fundamental en la vida sociocultural de los individuos. Cada persona tiene una lengua materna representativa de la rica variedad de expresión del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos.

La lengua materna es la que el niño o la niña aprende durante sus primeros años de vida, en el hogar, en contacto con su familia; es la lengua con la que se comunica su familia y entorno familiar; tiene funciones educativas, afectivas y sociales, mediante esta los niños y las niñas dan significado a su entorno, lo codifican, nombran las cosas, las personas a su alrededor, aprenden del mundo que les rodea, conocen la visión que su cultura tiene del mundo, se comunican con sus pares y se integran a su cultura y comunidad.

Desde un punto de vista sociolingüístico Díaz-Couder (1998), ofrece una diferenciación entre la noción de lengua y dialecto. Este autor plantea que:

Por «lengua» se entiende la variedad lingüística «cultura» o estandarizada que se utiliza como lengua oficial en los medios de comunicación, en la educación y, en general, en las funciones comunicativas públicas e institucionales. Un «dialecto» sería lo opuesto a lo anterior: una variedad de uso local e informal en actividades privadas (p. 4).

El contexto que provee la cultura como una de sus principales funciones, permite la interacción de los aspectos de una sociedad, como son el aspecto lingüístico, el aspecto físico y el aspecto psicológico. En el aspecto lingüístico, la lengua crea una comunicación entre la gente que tiene valores y creencias similares, donde aquellos valores dominantes empiezan con el mismo lenguaje,

moldeando de ese modo a la cultura. El lenguaje y la forma de pensar común son un elemento primordial para la identidad (Valencia, 2013).

Adquirir la lengua dentro de una cultura específica, no sólo permite aprender una manera de comunicarse con los demás y conectarse con la realidad, sino que con ella se hereda una forma de pensar y de concebir el mundo y los valores que lo sustentan. En ella se expresan las ideas y las realidades que cada miembro de un grupo cultural va construyendo como fruto de la experiencia de crear la identidad colectiva. La lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, pero también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. A través del uso del lenguaje, en sus diversas maneras de expresión (escrito, oral, simbólico, artístico o verbal, entre otros), el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social dentro de una cultura determinada (Schmelkes, 2008). Para Cardona y Londoño (2017), la capacidad que tiene el sujeto para comprender e interpretar cualquier expresión susceptible de ser leída, hace posible leer acontecimientos, imágenes, expresiones y símbolos, entre otros. Esto sugiere, que el sujeto no solo es capaz de leer textos orales o escritos, sino que se abre a otras representaciones simbólicas que tienen su origen en la interacción de los humanos entre sí y de éstos con el medio natural en el que se desenvuelven.

Al uso de la lengua que hace un hablante se le denomina como funciones del lenguaje. Estas no son más que los diferentes objetivos, propósitos y servicios que se le dan al lenguaje al comunicarse, dándose una función del lenguaje por cada factor que tiene éste, en donde la función que prevalece es el factor en donde más se pone énfasis al comunicarse. A los estudiosos de la lengua se les denomina lingüistas y estos han propuesto distintas clasificaciones de las funciones del lenguaje, entre las que se encuentran la función apelativa o conativa, la función emotiva o expresiva, la función estética o poética, la función fática o de contacto, la función metalingüística, la función referencial, representativa o informática (Jakobson, 1997). Estas funciones se ponen de manifiesto en la convivencia humana a través de elementos tan conocidos como son el emisor, el mensaje, el canal, el

receptor, el código y el contexto. El emisor es la persona o personas que emite un mensaje. El receptor es la persona o personas que recibe el mensaje. El mensaje es el contenido de la información que se envía. El canal es el medio por el que se envía el mensaje. El código son los signos, señales empleadas para enviar el mensaje y el contexto es la situación en la que se produce la comunicación.

En el contexto escolar, la lengua tiene un papel fundamental y significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además su importancia en el crecimiento social cognitivo. Es a través de la lengua que se llega a ser personas pensantes y capaces de darle significado a la sociedad en la que se está inmerso (Schmelkes, 2008). Además, el alumnado accede a nuevos aprendizajes al interactuar con sus iguales o adultos dentro del ambiente académico. La escuela brinda las oportunidades de reforzar y usar la lengua materna de los y las estudiantes, contribuyendo a ampliar el pensamiento y a una mayor flexibilidad cognitiva. Para Romo (2016), enseñar y aprender lenguas extranjeras en el marco de la interculturalidad, antes que enseñanza, representa un derecho de los educandos para el aprendizaje de habilidades, valores y conocimientos en su lengua materna y en una segunda lengua extranjera.

Sin duda, la escuela es y debe ser un lugar para la inclusión, el respeto y conocimiento de la expresión y del aprendizaje de otras lenguas distinta a la materna. Conocer, valorar y respetar otras lenguas distintas a la propia abre los horizontes, amplía el pensamiento y facilita la interacción pacífica y productiva entre las distintas culturas. La lengua hablada es clave en la vida cotidiana, facilita o limita la interacción, el entendimiento y por ende se convierte en eje transversal del proceso de la intercultural. El pensamiento de los seres humanos se materializa en el lenguaje que domina el proceso de comunicación y por lo tanto la creación de patrones de pensamiento que moldean las identidades de los pueblos, esto deja clara la relación existente entre la cultura, la identidad y las sociedades (Valencia, 2013). De ahí la importancia de facilitar el aprendizaje de las lenguas presentes.

2.1.4 Diversidad.

La diversidad forma parte de la condición humana, cada persona es diferente de la otra y por lo tanto actúa diferente. El ser humano es diverso y hay que exigir políticas públicas que permitan su expresión, así como cultivo en materia de: educación, salud, cultura, etcétera. Esta noción configura un nuevo proyecto de sociedad, inclusiva para acoger y celebrar las diferencias presentes entre las personas.

En la manifestación de la propia naturaleza se evidencia la riqueza de la diversidad y del mismo modo, en el ser humano la diversidad se hace presente como parte de su creación. Se refiere a que cada persona es un ser original e irrepetible. Por lo tanto, en una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. Tal como dice López Melero (2002), la naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La diversidad hace referencia a que cada persona es un ser original e irrepetible. En una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes.

En el ámbito escolar, la diversidad no sólo se refiere a la atención de estudiantes con necesidades determinadas en lo cultural, intelectual o biológico, sino que es un concepto infinitamente más rico y generoso que invita a reconocer todo tipo de diferencias; términos como diversidad, diferencia y desigualdad son conceptos que se relacionan y resultan difíciles de delimitar, sin embargo, no deben utilizarse indistintamente. El hecho de la percepción de la falta de uniformidad en el entorno conduce a la tendencia de clasificar o explicar cognitivamente esa diversidad estableciendo diferencias y/o categorizaciones, por lo que en función de la ideología que se siga, se valoraran de distinta manera unas diferencias que otras, provocando entonces la desigualdad (Gil, 2014). Sobre la diversidad cultural, Vargas (2008) afirma que:

No puede verse solo como una diferenciación (algo que se define en relación con otra cosa). La diversidad se manifiesta en situaciones concretas y necesita ser contextualizada, pues el sentido histórico de las “diferencias” redefine su propio sentido simbólico. Tampoco hay que olvidar que vivimos en contextos de

diversidad cultural, y que dichos contextos en cuanto implican diversidad están constituidos simultáneamente por relaciones de dominación/subordinación: la condición de inmigrantes, las connotaciones atribuidas a los lugares de origen, los idiomas que se declaran oficiales o los trabajos a los que se les permite acceder, van construyendo relaciones desiguales o relaciones de poder (p. 6).

Sobre el particular, el Artículo 6 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2002), referente a una diversidad cultural accesible a todas las personas, señala lo siguiente:

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico —comprendida su forma electrónica— y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural (p. 5).

Para Aguado (1991) y Gil (2014), esto de la diversidad cultural no es algo nuevo, ya que se manifiesta en las diferencias de género, clase social, medio rural/urbano, etnias. Sin embargo, en muchas ocasiones identifican la presencia de la inmigración extranjera como la responsable de vivir en una sociedad diversa y multicultural; provocando el auge de la reflexión, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas sobre el tema de la diversidad cultural y sus efectos en la vida social y escolar. En ese sentido, la diversidad constituye un valor fundamental para la práctica de una comunidad de aprendizaje donde la multiculturalidad sea tomada en cuenta, donde todo el alumnado pueda participar y aprender, es decir, sea incluido. Por ello, es fundamental reconocer la diversidad como una riqueza presente en la sociedad para lograr una convivencia pacífica. De esta manera, respetar los derechos entre las personas nativas y las extranjeras es un requisito básico para fomentar la inclusión en la sociedad y en sus instituciones.

De aquí se desprende la pregunta: ¿Cómo pueden conjugarse los principios de la diversidad y el siguiente respeto por la multiculturalidad en un modelo educativo precisamente que satisfaga simultáneamente todas las demandas, tanto las externas a la escuela como las que provienen de la misma

diversidad del alumnado? Precisamente para Osuna (2012), pasar de lo multi y lo inter –cultural- en relación a la diversidad entraña toda una compleja reflexión antropológica. Sin embargo, en el contexto de las generalizaciones y categorizaciones puede resultar más sencillo hablar de diversidad cultural y generar modelos de atención a la diversidad, dando lugar así a la interculturalidad. La educación intercultural, entonces surge para dar respuestas a nuevas situaciones creadas por la presencia de lo diverso, lo diferente; no reconocer a la diversidad y mirar hacia otro lado buscando la asimilación supondría legitimar la desigualdad, la exclusión y el enfrentamiento entre las personas.

2.1.5 Multiculturalidad.

La multiculturalidad invita a reconocer las diversas manifestaciones culturales en un mismo espacio. Se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos. Por el contrario, en este escenario la diversidad se traduce en -o es sinónimo de- desigualdad. Con este reconocimiento de la existencia de la diversidad cultural se quiere lograr su aceptación a fin que las prácticas políticas y sociales incluyan representaciones de las diversas identidades, por lo que habría que transformar las interacciones culturales que encierran relaciones de desigualdad entre los grupos humanos.

Penalva y Bruckner (2008) asocian el concepto del multiculturalismo a una idea política que proviene de Canadá, donde fue introducido en los años 60 por la Sociología, como una postura crítica a la política del biculturalismo que tomaba en cuenta solo la cultura de los francocanadienses y de los anglocanadienses. De esta manera, se ponía de manifiesto los derechos de las minorías con respecto a las mayorías, abarcando con este concepto por un lado la realidad de la convivencia de diferentes grupos culturales, como la reivindicación política respecto a las culturas.

Por otro lado, Ruiz (2012) hace referencia a la multiculturalidad ligando sus orígenes a Norteamérica donde se dieron ciertos acontecimientos como el

de los indígenas, la esclavitud, la exclusión de los ciudadanos amerindios y los negros, así como la emigración europea, que despertaron el interés por el estudio de la pluralidad cultural, fruto de las guerras. Sigue señalando este autor que en Europa el uso de este término no tenía mucha fuerza y se aplicaba sobre todo a las minorías-ethnias o inmigrantes, según el país.

Haciendo referencia al carácter dinámico de la cultura, podría decirse que la diversidad cultural siempre ha estado presente de forma más o menos visible en todo grupo humano (Aguado, Gil y Mata, 2006), por lo que Osuna (2012) plantea que, si bien la multiculturalidad es innata a la humanidad, su construcción y teorización (el multiculturalismo) es mucho más reciente. Este término de multiculturalidad pasa de su estado de propia descripción de la realidad social a ideología demandante. La multiculturalidad es definida también como la pluralidad reunida de estilos de hacer, de pensar y el multiculturalismo como el diálogo permanente entre maneras de ser y de estar que reconocen mutuamente la parte universal que todas ellas contienen y tienen en común (Delgado, 2005).

El fenómeno de la multiculturalidad se entiende como la convivencia de personas o grupos procedentes de diversas culturas, pero separadas en comunidades y con poca relación ni comunicación. Esta convivencia en un mismo territorio de diferentes grupos culturales, a la que se le llama multiculturalismo, tiene unas connotaciones nacionales y étnicas, que le dan una visión esencialista de la cultura, definida esta como una serie de rasgos permanentes que distinguen a los distintos pueblos. Esto podría poner en peligro el culturizar las diferencias, explicándose así el proceso de exclusión de las minorías en términos étnicos (Penalva y Bruckner, 2008).

Hidalgo (2005), citando a Mancini (2001), expresa que cuando se habla de multiculturalidad generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes, por lo que:

...el paso del multicultural al intercultural se desarrolló a través de una renegociación continuada de los roles, espacios, a través de un discernimiento de los valores que unen, vinculan y orientan los procesos de síntesis, se trata entonces de una cadena perceptiva: las percepciones que yo tengo del otro, las que el otro tiene de mí y de cómo yo lo percibo (p. 79).

Siguiendo a Guichot (2002) la multiculturalidad hace referencia a la presencia de grupos de personas de diferentes tradiciones, costumbres, valores, lenguas religiones, con la intención de llevar una vida digna dentro de sus fronteras. En esta línea de argumentación, la autora aboga por la construcción de una buena convivencia, de una cohesión social, donde se respeten las raíces culturales propias y se fortalezcan simultáneamente los sentimientos de pertenencia a la comunidad política de referencia. De este modo, este pensamiento facilita pasar del multiculturalismo a la interculturalidad, permitiendo que las diferencias culturales no sean una fuente de separación sino de unión para construir una nueva sociedad incluyente.

Esta expresión, multiculturalidad, es un término propio del pluralismo cultural, donde se promueve la no discriminación hacia culturas diferentes, y la aceptación y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como el derecho a convivir y a aprender en la diferencia. En el contexto de la inclusión, este aprendizaje cultural, pretende superar la limitación que se presenta cuando se percibe a la sociedad como si fuese, estática, homogénea, invariable en el tiempo y en su devenir histórico y social. Para enfatizar lo anterior, Giménez (2003) dice que: “El multiculturalismo es la primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural, así como el derecho a ella” (p. 174).

Del mismo modo, autoras como Mateo, Burgos y Almonte (2006) coinciden al plantear que el multiculturalismo es una expresión del pluralismo cultural, donde se promueve la no discriminación, la aceptación, el reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho a convivir y a aprender en la diferencia; logrando su mayor expresión cuando se reconoce que el contexto socio-educativo general está conformado por la diversidad cultural, y en ese

mismo sentido se deben expresar los contenidos, las estrategias metodológicas, los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Giménez (2003) presenta una ejemplificación aclaratoria del término, aplicada al contexto español:

Cuando se dice que una escuela es “multicultural” se puede estar diciendo que en ese centro escolar están escolarizados españoles y extranjeros, autóctonos e inmigrantes, gitanos y no gitanos (payos). Se está indicando con ello que es relevante la presencia de minorías étnicas, que hay una diversidad cultural notable, etcétera. Pero se puede estar diciendo –y así ocurre en países como Inglaterra de amplia aplicación del multiculturalismo- que ese centro escolar responde a las normativas y orientaciones multiculturalistas, tratando de superar los currículums ocultos y etnocéntricos, organizando la escuela para que se vean reflejadas las distintas expresiones culturales, contratando a profesores bilingües, biculturales, etcétera (p. 4).

A pesar de que el multiculturalismo reconoce y valida la diferencia cultural y el respeto por la existencia del pluralismo cultural, favorece poco el acercamiento de las culturas. Por el contrario, va generando distanciamiento sociocultural, por lo que ha favorecido conflictos generados por la segregación y la marginalización de grupos sociales minoritarios (Ruiz, 2012). Por lo tanto, la multiculturalidad representa una realidad a la que hay que responder desde la interculturalidad.

2.1.6 Interculturalidad.

Ante las pobres posibilidades proporcionadas por el modelo de la multiculturalidad para crear una convivencia pacífica y atenta a las diferencias, se hizo necesario -para la pedagogía, sociología y la antropología- la aparición de un nuevo término o planteamiento que reflejará el dinamismo social propio de toda cultura, dando lugar a la interculturalidad (Malgasini y Giménez, 2000). La interculturalidad debe ser planteada como horizonte que orienta la transformación de las relaciones sociales. Esta evoca el planteamiento ético del buen vivir, las propuestas de nuevas maneras de vivir donde no haya exclusión ni se maltrate a nadie; sino que se cuide, reconcilie y procure la vida plena de todos y todas. De este modo, ha de pensarse en la interculturalidad como

horizonte de las nuevas relaciones sociales, no sin antes hacer una revisión de las premisas de conceptos de cultura, identidad, multiculturalidad, tal como se ha venido haciendo en el transcurso de este trabajo.

Como concepto, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre estas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, es decir, convertirla en una meta a alcanzar. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de cultura dominante-culturas 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 que integran una sociedad (Walsh, 2005).

La interculturalidad no es más que la cultura definida de manera holística, como las síntesis que han ido elaborando los grupos humanos y las personas en sus procesos de relacionarse e interactuar entre ellos mismos y con la naturaleza. Es un proceso comunitario y la vez configura una identidad colectiva. La interculturalidad se refiere a una práctica de vida, porque remite a la manera de ser y existir en el mundo; ayuda a reconstruir la propia identidad, conocer y apropiarse del ser que se es, el que se va construyendo y que se desarrolla en la sociedad; es dinámica, cambiante, crítica y; responsabiliza a la ciudadanía a ser coautores de la realidad del mundo, de la propia identidad y de la de las demás personas.

El interculturalismo es una condición social que expresa el contacto de diversas culturas reguladas entre sí por el diálogo y el reconocimiento mutuo. Se caracteriza por una relación de igualdad, horizontal, intercambio, diálogo, participación, convivencia, autonomía, reciprocidad, y de actuación para el conjunto conformado por la diversidad como una comunidad cultural. Supone una intencional búsqueda de cooperación en la construcción de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la singularidad de cada una de las

partes. Asimismo, hace énfasis en la idea de procurar la convivencia hacia el interior de los propios grupos sociales que conforman la diversidad cultural, destacando la igualdad de todas las culturas presentes, el sentido de otras formas culturales como fuente de enriquecimiento sociocultural colectivo y personal y, como la expresión de una sociedad multicultural de cara al futuro (Abdallah-Pretceille y Porcher, 2001).

En el sentido semántico del término, Giménez (2003) lo plantea desde dos vertientes. Por un lado, describe y analiza las relaciones que se dan cotidianamente entre personas y grupos culturales diversos y, por el otro, manifiesta de una u otra forma sobre cuáles relaciones debería haber: si de igualdad o no, si de autonomía o no. Para el primer orden, sería más clarificador referirse a interculturalidad o a relaciones interculturales. Para el segundo orden, sería hablar de interculturalismo en cuanto a posición o propuesta de como deben ser esas relaciones, enfocadas desde una determinada práctica sobre el tratamiento y gestión de la diversidad cultural.

El fenómeno de la interculturalidad se está considerando como una filosofía, un proceso y un programa, ya que: como filosofía, ofrece un marco teórico que permite ver e interpretar la realidad; como proceso, aporta un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos; como programa plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural (Hidalgo, 2005). Por su parte, Baumgartl y Milojevi (2009) hablan de la interculturalidad como una “habilidad necesaria en el siglo XXI”, en el sentido de que permite “hacer frente a la multiculturalidad de una manera constructiva” (p. 96).

En ese orden de ideas, al evocar el concepto de interculturalidad vienen a la mente ideas relacionadas a que, todo está interconectado y lo que hace o deja de hacer afecta positivamente o negativamente al otro. Todo lo que existe es interdependiente, por lo tanto, se necesita vivir con armonía en toda relación y circunstancia. Existe entonces la necesidad de devolver el equilibrio y la armonía sagrada de la vida, porque es tiempo de reordenar el buen vivir (Adames, 2014).

Fornet-Betancourt (2001, p. 421), refiriéndose a los supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural, expresa que, “es un movimiento que

trabaja para promover internacionalmente una nueva transformación del quehacer filosófico desde y mediante el diálogo entre las culturas de la humanidad”. Siguiendo a este mismo autor, puede considerarse que, debido a lo reciente del desarrollo explícito de esta área, las perspectivas de trabajo propuestas están todavía en plena evolución; a diferencia de los campos de la pedagogía o la antropología, donde el movimiento alternativo de la interculturalidad cuenta con resultados avalados por la práctica de años y que han servido además como ejes centrales en políticas culturales. Haciendo una autocrítica de cara al desarrollo del movimiento de la filosofía intercultural, plantea que las perspectivas del trabajo filosófico desde los ejes centrales, pueden resumirse en tres programas que, para él, marcan hoy, provisionalmente, el ritmo del desarrollo de la filosofía intercultural y conforman el horizonte a cuya luz se pueden señalar algunos alcances y límites de la filosofía intercultural.

Los programas que señala Fernet-Betancourt (2001) son: el programa de una filosofía intercultural fundada sobre todo en la labor de interpretación y comprensión de las superposiciones culturales y que debería, por ello, cultivarse fundamentalmente como una actitud hermenéutica intercultural; el programa de una filosofía intercultural entendida como reconstrucción de la historia de la filosofía desde la consulta de las distintas tradiciones de pensamiento de la humanidad y como desarrollo de un “polígloto” entre las muchas lenguas que habla la filosofía; y el programa de una filosofía intercultural como propuesta de una radical transformación de la filosofía desde el reconocimiento de sus fronteras actuales con otras formas de pensar, como por ejemplo la teología; y con la finalidad expresa de reconfigurar el quehacer filosófico como una actividad liberadora en el mundo de hoy. Desde esta óptica, el autor se arriesga al afirmar que el futuro de la filosofía intercultural depende de su propia capacidad para activar todas sus dimensiones y articularse como paradigma que permita una nueva constelación del saber de la humanidad, así como del “ideal” de lo que la humanidad realmente debe saber de cara a su justa realización como comunidad universal.

En publicaciones más recientes Fernet-Betancourt (2011) plantea los presupuestos en que se basa la interculturalidad, los cuales dan una idea del

tipo de ciudadano y sociedad a construir. Estos hacen referencia a: ser en relación, es decir reconocerse y reconocer al otro con quien se relaciona como necesaria su existencia para poder existir; reconocimiento del derecho y la dignidad de cada ser humano, o sea, respetar la dignidad, libertad e identidad del otro; reconoce la diversidad y la complejidad de un mundo interdependiente; la desconstrucción de visiones totalitarias y esencialistas, evitando que determinadas culturas sean vistas como totalitarias y esencialistas para explicar el mundo; un diálogo necesario, caracterizado por la escucha y horizontalidad, dignidad y el mismo derecho.

En este sentido, se defiende la elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático, Interculturalidad como propuesta ético-política y referente crítico de construcciones sociales deshumanizantes, lo que implica un proceso de transformación, de cuestionamiento de estructuras y de poderes que permiten a unos seres humanos sobreponerse sobre otros u otras y creerse superiores. La interculturalidad en praxis implica la complejidad que encierra toda relación humana y más si la idea implica asumir un compromiso común con un *ethos*, con la exigencia de la construcción de la convivencia. Ello reclama el tener disposición hacia un continuo aprendizaje, a un constante reordenamiento de los valores y a una permanente labor de traducción de los significados de las distintas culturas.

En la interculturalidad se desea dar la bienvenida a la otra persona, ofrecer hospitalidad. Eso implica dejar que el otro te afecte; implica quitarse las máscaras, reconocer los propios miedos, el no saber, la finitud y abrirse a la infinitud del otro. Exige una postura de ser humilde ante el otro, reconocer su valor y el valor propio a partir la existencia del otro. Implica también el abandono de prejuicios y de posiciones cerradas., entrar cara a cara y escuchar a la otra persona, como lo ha señalado de forma magistral Fernet-Betancourt (2011).

El interculturalismo es un estilo de vida, una práctica diaria que compromete las relaciones diversas desde un enfoque abierto, flexible e implica aprender y desaprender; parte de los supuestos de igualdad en la diversidad y la justicia frente a las desigualdades; es un reto diario, una respuesta de apoyo al otro en la construcción de su identidad y el

reconocimiento de su cultura; es la posibilidad de descubrir y fortalecer la propia identidad mientras ayuda al otro a construir su identidad dentro de un grupo comunitario diverso mediante interrelaciones horizontales; despierta la crítica constructiva, la apertura al diálogo sincero y generoso con las demás personas, invita cada día a reconocer lo vulnerable que se es y a valorar positivamente la presencia de otros y otras para poder redefinir la propia identidad. En definitiva, es un compromiso de reinventarse cada día para facilitarse y facilitar a los y las demás la construcción de un espacio de igualdad e inclusión. Y por todo ello, como afirma Walsh (2005):

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y eso es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos. (pp. 9-10).

A juicio de Fernet-Betancourt (2009), la interculturalidad como tarea se convierte en una guía del buen vivir con la que todos y todas se han de comprometer, en lo personal para apaciguar el egoísmo, la tentación de creerse el centro del universo y para ello hay que escuchar a la otra persona, desterrar la arrogancia, desarticular la lógica de la violencia, la de aplastar, aniquilar a los y las demás, a la otredad.

Sobre la contextualización de este término en Latinoamérica, el debate sobre interculturalidad y la diferencia cultural cobró mayor significación a finales del siglo XX. La conformación de la identidad en América Latina pasó por un proceso histórico de choque de distintas civilizaciones, fruto de la herencia prehispánica de pueblos indígenas y de la llegada e imposición de una cultura,

la europea, que mediante la coerción forzaron e influenciaron durante el proceso histórico de sincretismo que definieron la identidad (Valencia, 2013).

En ocasiones, la interculturalidad es percibida como algo innato a la realidad latinoamericana, parte de los procesos históricos de mestizaje colonial, transculturación, y de los procesos de globalización más recientes, intercambios unidireccionales, por ejemplo, de los indígenas hacia la sociedad dominante blanco-mestiza y no viceversa. Estas percepciones no explican la confluencia de prácticas, estrategias, resistencias y sobrevivencias mucho más dinámicas y complejas, ni apuntan a procesos “civilizatorios” en los que el colonialismo, la homogeneización y las posturas excluyentes, prejuiciadas y racistas, siguen vigentes (Walsh, 2005).

Para Latinoamérica, tal como se ha señalado, el conjunto de transformaciones culturales, políticas y económicas sucedidas para finales del siglo XX hasta el momento actual, ha dibujado un nuevo y complejo escenario político y social. Este panorama, de manera particular, ha motivado fundamentalmente a la conformación de nuevos mapas culturales y sociales que han promovido la idea de lo cultural en el análisis de diferentes procesos que configuran las sociedades de América Latina (Thisted et al., 2007).

En el ámbito local, la República Dominicana, de acuerdo con estadísticas de la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2015), tiene 9.445,281 habitantes, presentando un Índice de Desarrollo Humano (IDH) alto, de 0.715 (2014), que la sitúa en el rango 101 entre 187 países del mundo. Según el *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano* del PNUD (2015), el país ha avanzado en algunos indicadores sociales, habiéndose reducido desde 2000 la mortalidad infantil, aumentando la esperanza de vida, la matriculación en la educación primaria y el acceso de la población a una fuente mejorada de agua de calidad, especialmente los sectores salud y educación, aunque se ha avanzado en reducir la alfabetización en el país y en el acceso a seguridad social. Sin embargo, en materia de género, el país muestra una pérdida de IDH en un 44% debido a la desigualdad de género, existen diferencias sustantivas entre hombres y mujeres con respecto a las dimensiones de empoderamiento, salud reproductiva y mercado laboral.

En este contexto, la interculturalidad como horizonte de las nuevas relaciones sociales tiene complejas implicaciones, porque remonta a la necesidad imperiosa de revisar y criticar las estructuras sociales existentes y reconstruir nuevos modelos de vida donde se tome en cuenta la presencia y los derechos de todas las personas que coexisten en este territorio (dominicanas y haitianas). Desde el inicio de la historia de la construcción de esta nación en ambos países que comparten la isla de Santo Domingo, existe un sentimiento de división y defensa entre ambos pueblos afianzada por intereses de poder y economía. En ese orden, es necesario concebir la multiculturalidad como una oportunidad, más que como una amenaza, fomentando la interculturalidad. Es un deber y compromiso de todos y todas trabajar por una convivencia pacífica y armoniosa.

2.1.7 Educación Intercultural.

En el campo de la educación, la interculturalidad es una reciente noción de origen diverso, que puede representar significados, apropiaciones y sentidos complejos, cuyos usos tanto para las políticas públicas como para las agendas globales educativas, generan controversias y tensiones propias del multiculturalismo del fin del siglo XX (Castillo y Guido, 2015). Desde este ámbito de la educación intercultural, el interculturalismo se apoya en un proyecto pedagógico que tiene como meta la plena integración social de la diversidad cultural; buscando lograr una convivencia armónica y estable entre culturas distintas, así como partiendo del postulado de que una auténtica comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no-discriminación y el respeto a las diferencias. De este modo, reconoce en toda persona el derecho de las mismas condiciones y persigue objetivos comunes como comunidad humana (Mateo et al., 2006).

Para Schmelkes (2010) la educación intercultural surge:

Porque si queremos educar para transitar de una sociedad multicultural que permite relaciones asimétricas, a otra donde las personas de diferentes culturas se relacionen en planos de igualdad a partir de sus propias identidades, es necesario combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el sexismo y los prejuicios, así como favorecer el conocimiento, la

comprensión, la valoración y el aprecio entre personas de distintas culturas, además de fortalecer las diversas identidades culturales (p. 25).

Desde esta propuesta de actuación o modelo se abandonan visiones egocentristas, poniéndose en el lugar de la otra persona para dialogar sobre los valores implícitos, los conceptos y patrones de pensamiento y comportamiento diferentes. El ambiente de aprendizaje ha de permitir que el alumnado aprenda a aprender, a que las actividades desarrolladas por el centro de estudios constituyan valiosos momentos de aprendizajes interculturales y propiciar oportunidades formales y estructuradas de adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, y la capacitación para desempeñar un papel de compromiso con la justicia y la tolerancia.

En ese sentido, la educación intercultural busca lograr una convivencia armónica y estable entre las culturas distintas, partiendo del postulado que una autentica comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto a las diferencias. Por consiguiente, esto supone que los alumnos y las alumnas reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia (Schmelkes, 2004).

La educación intercultural podría definirse como un método de enseñanza y aprendizaje que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de sociedades multiculturales en un mundo interdependiente y se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas; propone el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, tomando en cuenta el reconocimiento y respeto a la diversidad, utilizando el intercambio y el diálogo, en una participación activa y crítica para el desarrollo democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997). Por igual, para Mateo et al. (2006), esta educación se fundamenta en un aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos desde la pluralidad. Además, este tipo de educación reconoce la identidad a partir de la diversidad cultural que expresan los sujetos sociales en el proceso de aprendizaje, reflejo de las fortalezas de sus culturas particulares.

A juicio de algunos autores, se plantea la educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar, caracterizada por múltiples influencias, promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria (Díaz-Aguado, 2002, citado por Leiva, 2008).

Leiva (2008) plantea que la educación intercultural es un desafío pedagógico ante la necesidad de encontrar caminos que permitan su realización práctica y coherente. Así pues, resulta obvio señalar que, para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural, es necesario atender a los objetivos de la educación intercultural, y de manera más concisa, determinar cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales, entendidas como instituciones educativas preocupadas y ocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza.

La educación intercultural apunta una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural. Por tanto, este tipo de educación pone énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto. Desde esta perspectiva, y resaltando esta relación de entendimiento y consenso, se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural, y la sociedad de acogida que suele representar la cultura mayoritaria (Bueno, 1998).

En este sentido, la educación intercultural viene definida precisamente por la propia realidad multicultural de los contextos educativos, es decir, por la presencia de personas de orígenes culturales diversos, tanto en nuestra sociedad como en la propia escuela. En el caso concreto de lo que ha venido a denominarse escuelas interculturales, abordar la diversidad cultural se plantea como una iniciativa o guía pedagógica ineludible, y en ningún caso como una lacra o elemento perturbador de la vida escolar cotidiana (Leiva, 2008).

Como hasta ahora se ha expresado, la educación ha sido impactada por los cambios propios del nacimiento de un nuevo milenio, la migración, la globalización y las declaraciones del derecho a la educación, fruto de la declaración universal de los derechos humanos a mediados del siglo XX. Es así, como se convierte en un reto educativo la formación de las nuevas generaciones de estudiantes y para ello se hace preciso iniciar un proceso de transformaciones en los sistemas educativos imperantes, pasando de una educación tradicional y excluyente, basada en la retención de conocimientos a un tipo de educación democrática y participativa. Para ello, se hace necesaria la revisión y la inclusión de una nueva terminología referente a una educación abierta y pertinente a los nuevos tiempos.

En este contexto, un nuevo escenario educativo es demandado donde se prepare a los estudiantes para vivir en la diversidad y desarrollen competencias interculturales. Así lo plantean Muñoz y Espiñeira (2010) cuando afirman que en este nuevo escenario donde se educa con y para la diversidad, han de desarrollarse actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado y de cualquier condición que lo haga diferente, en términos físicos, psicológicos o sociales. El punto de partida y de llegada será siempre la presencia de la diversidad.

Queda claro pues, que la interculturalidad, vista desde el contexto educativo, implica dejar atrás el etnocentrismo y los prejuicios que esto conlleva, para llevar a cabo intercambios entre culturas, implicando respeto, aceptación y valoración de las diferencias. De este modo, lo intercultural no implica ni marginación, ni segregación, ni siquiera integración, es poder reconocer las diferencias de otras personas y valorarlas. Así lo confirma Santibáñez (2010), al expresar que la interculturalidad, como alternativa, apuesta por el diálogo, por la comunicación entre las culturas nativas y la nacional, refiriéndose a los países con diversidad cultural. Para él, esa apuesta del diálogo entre las culturas tiene como finalidad de superar la negación de los valores propios y la vanidad cultural paralizante (etnocentrismo) en la búsqueda de una autoestima equilibrada para todos los grupos y las personas. Esto implica que cada cultura en la interacción con la otra aprende a valorarse a sí mismo, a apreciar lo propio y a saber aceptar también lo extraño.

2.1.8 Comunicación intercultural.

Un mundo abierto y conectado exige la comunicación con personas de diferentes orígenes y culturas, algunas de ellas con estilos y patrones de comunicación culturales que no son conocidos. La comunicación intercultural es una competencia necesaria para que cada persona o grupo social se sienta acogido, comprendido y respetado, produciéndose así un sentimiento de cercanía, que como dice López Melero (2012), lo transforma todo y abre las puertas para la construcción de un proyecto común. El lenguaje humaniza porque favorece las relaciones humanas y es precisamente en las relaciones sociales donde se hace más humana la persona.

La comunicación es un proceso donde se implican dos o más personas con la intención de pasar algún mensaje, de compartir alguna información, idea o actitud a otras personas y de recibir retroalimentación sobre lo informado. Tiene su origen en la relación social y se perfecciona en la propia actividad relacional. La palabra comunicación viene del latín "*communis*", que significa común y tiene un carácter socio-histórico, porque se manifiesta la naturaleza del hombre con su contenido concreto; implica un proceso entre los individuos en sociedad y proporciona un intercambio entre los seres humanos de sus ideas, sentimientos y experiencias.

La socialización humana facilita la intercomprensión y la relativa coordinación de las interpretaciones, en los procesos formativos básicos de la mente de los individuos, que ocurre cuando los nuevos individuos perciben las acciones de sus antecesores. De esta manera, se forma la capacidad de interpretar el mundo y de darle sentido a los comportamientos y las intenciones comunicativas de otros seres humanos con quienes se entra en contacto. La comunicación es siempre un intento de inferir, interpretar, no solo un acto de transmisión de información. Es por esto que la conformación de la cultura está ligada al lenguaje de la población, no pudiendo separar la importante relación entre el uso del lenguaje con el tema del conocimiento, o sea, que existe un proceso epistemológico en la construcción y el sentido de elaborar conocimiento a través del lenguaje, en primer lugar, se influye en la cultura, luego en la identidad y por último en la sociedad (Valencia, 2013).

Existen diferentes factores de la comunicación humana, entre las que se encuentran las habilidades comunicativas, referentes a las habilidades cognoscitivas y de la propia actividad verbal como la de dialogar, la lectura, comentar, discutir, argumentar, etcétera; las actitudinales, referentes a las predisposiciones con las que se efectúa el proceso comunicativo, tales como la prepotencia, subvaloración del interlocutor, y la credibilidad, entre otras. Otro factor es el nivel de conocimiento donde se tiene en cuenta no sólo el nivel de conocimiento acerca del tema sino sobre la persona interlocutora, entre otros.

Según Guevara, Bilbao, Guevara y Knight (2014), entre las actitudes para lograr una comunicación efectiva se encuentra la tolerancia o aceptación, que no es más que ser flexibles ante las diferencias, otra es la empatía, que es ser capaz de ponerse en el lugar o punto de vista del otro para poder entenderlo y conocer el por qué piensa de esa manera y no de la propia. Además, ha de tomarse en cuenta el factor de la congruencia, o la relación estrecha y clara entre lo que se expresa y se logra entender, entre los objetivos y su cumplimiento. Cuando el receptor capta la intención del emisor y entiende el mensaje en el mismo sentido que pretende el emisor, se da la comunicación eficaz. Si este proceso se da entre personas de diferentes culturas y se hace presente el cuidado de los diferentes factores de la comunicación humana, se habla de comunicación intercultural eficaz.

Como se ha referido en el capítulo anterior, las características del mundo globalizado en el que se vive hoy, hace presente el fenómeno de la multiculturalidad y demanda la interculturalidad. La comunicación de estas personas o de grupos de personas con valores, creencias, costumbres diferentes exige de un tratamiento diferente, especial y que facilite la comprensión y la armonía entre ellas. Se puede hablar entonces de comunicación intercultural si la comunicación se da entre personas cuyos orígenes son distintos y la percepción de la cultura y los valores ejerce influencia positiva en el proceso de la comunicación (Ruiz, 2012).

En la comunicación intercultural, al igual que cualquier otro tipo, donde se transmita un mensaje a un receptor, es un proceso donde necesariamente intervienen interpretaciones diversas, donde se espera lograr algún tipo de entendimiento, bajo la premisa de que este nunca será total porque no existen

las interpretaciones universales -el significado varía de persona a persona y de cultura en cultura-. A pesar de esta incertidumbre, si se mantiene una actitud de apertura y acogida, la comunicación será eficaz y enriquecerá a los participantes (Colectivo Yedra, 2008).

Para mantener una buena comunicación, especialmente en el campo de la interculturalidad, es indispensable desarrollar la habilidad de la escucha activa, ya que saber escuchar es uno de los principios más importantes y difíciles de todo proceso comunicativo; escuchar de manera activa, no es solo oír al que habla, sino tener la habilidad de escuchar también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo, por lo que para escuchar a alguien se necesita de cierta empatía para poder entender al que habla. Pero cabe recordar que podrían aparecer dos tipos de obstáculos para el logro de la comunicación efectiva. El principal obstáculo actitudinal para la escucha y comprensión plena en la relación con otras personas, es la tendencia a juzgar, utilizar un filtro perceptivo que puede provocar distorsiones en el mensaje que se transmite, provocado por ideas preconcebidas o estereotipos sobre la persona o el contenido de su intervención. El otro obstáculo, tan importante como el anterior, podría ser de tipo cognitivo que radica en la diferencia entre escuchar y pensar donde el pensamiento del que recibe puede ser más rápido que las palabras que recibe o viceversa (Colectivo Yedra, 2008).

Ruiz (2012, p. 134), citando a Aguado (2003), plantea que la competencia intercultural no son más que “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”. Esta autora indica que las habilidades cognitivas son aquellas referidas a la comprensión de los aspectos culturales de uno mismo y de los demás; las afectivas tienen que ver con el deseo de criticar y reflexionar sobre sus valores; y las habilidades prácticas tienen que ver con la “interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales”.

Vista la comunicación intercultural como el proceso de interacción simbólica entre individuos y grupos culturales diferentes, se entiende que no es fácil la tarea para intentar lograr una comunicación intercultural, sin embargo,

es posible mejorar la habilidad para interactuar en contextos multiculturales y promover una comunicación eficaz y positiva.

2.1.9 Diferencias y similitudes entre multiculturalidad, interculturalidad y otros términos relacionados.

Términos como interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad, pluralismo o pluriculturalidad, son conceptos que se han puesto cada vez más de moda por su frecuente uso en el ámbito educativo. Todo ello debido a la toma de conciencia de la presencia de multiculturalidad y diversidad en todos los espacios. Según Gil (2014), es importante aclarar que los adjetivos multicultural e intercultural, tienen matices diferentes, de acuerdo a la propia etimología de ambas palabras, ya se aplique en el ámbito educativo o social. Del mismo modo, se puede hacer referencia a otros conceptos como pluriculturalismo o pluralismo cultural. En este sentido en unas ocasiones con dichos términos –multiculturalidad y pluralismo cultural- ponemos de manifiesto una realidad, la constatación de una situación y de la composición diversa de las sociedades y con otros términos –interculturalidad, educación intercultural, interculturalismo y comunicación intercultural- nos situamos en el escenario de los ideales, de las propuestas como ha señalado Aguado (1991).

Hidalgo (2005), atendiendo a la etimología de ambas palabras y centrándose en sus respectivos prefijos, hace una primera distinción. De este modo, el término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas. Sin embargo, el prefijo “inter” va más allá, haciendo referencia a la relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas.

Las diferencias existentes entre la sociedad multicultural y la sociedad intercultural, radican en que la primera se refiere a que dentro de un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etcétera, manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distinto nivel de preponderancia. Mientras que la sociedad intercultural constata

que las distintas culturas, los grupos nacionales, étnicos, religiosos que coexisten en un determinado territorio mantienen relaciones de apertura, interrelación, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida; se trata pues de relaciones que manifiestan un carácter igualitario, en las que todas y todas las implicadas e implicados tienen el mismo peso, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro. Estos aspectos de igualdad o preponderancia son los puntos donde radica la diferencia fundamental entre ambas concepciones (Bueno, 1998). En este orden de ideas, Giménez (2003) considera que:

Si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual, como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común:

Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y la aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad. Pero, y esto es muy importante, el interculturalismo aboga por todo ello sin desconsiderar ni negar los aciertos y aportaciones multiculturalistas sobre la no discriminación y reconocimiento del otro (p. 13).

Según este planteamiento, se trata de conjugar ambas concepciones y sus posibilidades. Por su parte, Aguado (1991) plantea que la interculturalidad supone la creación de una sociedad donde los grupos o individuos se sienten parte de un todo, se sienten cohesionados e interactúan participando de manera igualitaria a la vez que mantienen sus propias identidades. En cambio,

la multiculturalidad refiere la presencia de varias culturas, y el pluriculturalismo refiere a la riqueza de la diversidad.

Por ende, la interculturalidad, es un concepto más rico porque describe el proceso de interrelación entre los miembros de diferentes culturas fruto del diálogo y el intercambio de valores, estilos de vida y símbolos, considerando las diferencias entre los grupos culturales sin llegar a culturizarlos. Es una transacción positiva donde cada quien aporta lo mejor de su grupo cultural manteniendo su identidad cultural. Así se puede llegar a hablar de riqueza y crecimiento sin sometimiento cultural. Sobre este concepto, Aguado (1991), amplia y aclara con más precisión estos términos al describir que lo multicultural se refiere a la realidad de que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas vivan juntas en la misma sociedad, sin importar el estilo de vida elegido y que el término intercultural le agrega a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente y además reconocen su interdependencia.

En la Tabla 6 se presenta una comparación entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, vistas como dos vertientes del pluralismo según Giménez (2003):

Tabla 6.

Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad

Plano	Aspecto	
	Multiculturalidad	Interculturalidad
Plano fáctico o de los hechos: lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones interétnicas, intralingüísticas, interreligiosas
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas: lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia Principio de igualdad Principio de diferencia	Convivencia en la diversidad Principio de igualdad Principio de diferencia Principio de interacción positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
	Pluralismo cultural	

Fuente: Elaboración propia a partir de Giménez (2003).

Como puede verse en la Tabla 6, se presentan los planos de lo que son y lo que deberían ser ambas concepciones como modalidades del pluralismo cultural, la interculturalidad aboga por la necesidad de interactuar y relacionarse de manera positiva, siempre respetando los aspectos éticos y socio culturales de cada grupo o sociedad.

En la medida que la pluralidad cultural se asume de manera consciente en lo cotidiano de la vida, surge la necesidad de buscar respuestas variadas que faciliten la convivencia. Sobre el particular, Coelho (1998) considera que la variedad de las respuestas suele referir a distintos enfoques utilizados para atender a la diversidad cultural. Entre ellos destacan cuatro estrategias o enfoques que en la práctica resultan difíciles de delimitar como son: la segregación, que consiste en la separación de diferentes grupos culturales de manera formal a través de la utilización de políticas gubernamentales que se diseñan para limitar la participación de las minorías en la toma de decisiones y asegurar la dominación política y económica, teniendo esta ideología su fuente en la creencia de que los grupos racial o étnicamente diferentes deberían separarse por el bien de cada uno; la asimilación: es la absorción de las culturas minoritarias por parte de la cultura predominante hasta lograr que las culturas minoritarias abandonen públicamente su identidad étnica; otro enfoque es la fusión cultural, entendida como proceso de adaptación y aculturación bidireccional, en el que la diversidad cultural se incorpora en la cultura mayoritaria, cambiando también está dando como resultado una nueva identidad cultural que en su esencia contiene elementos de todas las culturas presentes. También se le llama con el término integración porque las culturas se integran y se forma una nueva cultura común (Coelho, 1998).

Por lo tanto, la multiculturalidad es la coexistencia de diferentes culturas con una política (multiculturalismo) que reconoce la diferencia, pero no hace nada al respecto, al tiempo que la interculturalidad (interculturalismo), en vista de todas las aportaciones presentadas hasta este momento, sería un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía. En este sentido, Viaña (2009, p. 156) señala que: “mientras mantenga su noción conservadora -y, por tanto, no emancipadora-, la interculturalidad seguirá siendo una utopía”.

Finalmente, se presenta el término de transculturalidad, definido por Hidalgo (2005) como un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción. Si las cosas se hacen bien, la convivencia de culturas facilitada a su vez, por los modernos medios de desplazamiento, comunicación e información, puede ser un elemento fundamental que contribuya a la maduración de la humanidad, manifestada en el acuerdo, respeto y promoción de unos valores universales por encima de peculiaridades de grupos culturales, caminando decididamente hacia la fraternidad universal.

Cerramos este apartado y damos paso a la siguiente sección donde se realiza una descripción en profundidad de la Educación Intercultural Bilingüe y los elementos que ha de contener para lograr desarrollar competencias interculturales. De esta forma, se preparará a los estudiantes a poner en práctica en su vida cotidiana los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, así como a fomentar el desarrollo de una ciudadanía intercultural (Delors, 1996).

2.2. La Educación Intercultural Bilingüe: origen, desarrollo y caracterización.

Hablar de Educación Intercultural Bilingüe conlleva tener presentes los conceptos abordados con anterioridad. De este modo, según Walsh (2005), en la educación bilingüe, la utilización del término intercultural está presente a partir de la década de los ochenta del pasado siglo. Es en esas fechas cuando se pone de manifiesto la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad orientadas a la oficialización de otras lenguas y a la necesidad de promover visiones correctas y no discriminatorias de los diferentes grupos sociales. En este sentido la defensa del plurilingüismo es un “reflejo de la condición de marginalización lingüística y cultural” (p. 13).

Años más tarde, Walsh (2010) se refiere a los inicios de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica, destacando que a partir de la década de los años 80 es cuando comienza a entenderse la interculturalidad en esta región y vincula sus inicios con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONGs y/o el mismo Estado con la educación intercultural bilingüe (EIB). De este modo, expresa lo siguiente:

La interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 80 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG's y/o el mismo Estado, En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982), se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de "educación bilingüe bicultural" por la de "educación intercultural bilingüe", reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran. La adopción del término intercultural -utilizado primero en los países andinos- fue asumido no como deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena (Walsh, 2010, p. 5).

De esta manera, el multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer lugar, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; en segundo lugar, con la existencia de lenguas criollas y, en tercer lugar, con la presencia de diversas lenguas extranjeras, producto de las migraciones africana, europea y asiática. La situación de los idiomas indígenas varía si se toman en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunas lenguas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes, de diez a doce en seis o siete países diferentes: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Brasil; otras tienen miles, cientos o hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con sesenta o setenta mil hablantes (López y Küper, 1999).

Según estos autores, en muchas sociedades indígenas, debido al colonialismo y a las condiciones adversas que han regido las relaciones entre

indígenas y no indígenas, el monolingüismo se ha instalado gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico. Así en unos casos las lenguas indígenas han logrado ser consideradas como oficiales, y en algunos otros, se sigue discutiendo esa condición; de esta suerte la legislación de forma mayoritaria reconoce a las poblaciones indígenas el derecho a recibir educación en su lengua materna. Así ocurre, entre otros países, con Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, México, Panamá y Venezuela. Pese a ello, es muy poco lo que se ha avanzado en la realización de este ideal puesto que esa oficialidad se traduce en el uso parcial de los idiomas indígenas en el espacio educativo formal y de forma oral en algunos medios de comunicación (López y Küper, 1999).

Sobre el particular, Santiváñez (2009) expone que:

La noción de educación intercultural se construyó sobre todo para atender a niños indígenas discriminados culturalmente por la sociedad y la educación. La experiencia partió por reconocer la preservación de su lengua materna, a la vez que se introducía el aprendizaje de la lengua castellana, mediante una enseñanza adecuada de esa segunda lengua (p.108).

De este modo, Walsh (2010) plantea que, en los años 90, la política emergente sobre la EIB logró consolidarse en prácticamente todos los países latinoamericanos dentro de sus reformas constitucionales. Con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, al otorgar su protección e igualdad ante la ley, e iniciarse una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista. Esta autora afirma que las reformas educativas de los 90 fueron parte de esta nueva era multiculturalista de corte neoliberal, impulsada por las demandas sociales para una educación distinta, que pudiera elevar la calidad educativa y responder, entre otras cosas, a lo étnico y diverso desde el ámbito nacional. Estas reformas, tanto en su práctica como en su conceptualización, se esforzaron más por adecuar la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo que, por promover la interculturalidad en el sistema educativo, acomodando un discurso de la diversidad e interculturalidad entendida como convivencia.

La autora anteriormente mencionada refiere los avances logrados en las políticas educativas del siglo XXI relacionadas con la EIB. En tal sentido plantea dos ejes de cambio diferentes:

El primero se encuentra en los vínculos crecientes entre educación y “desarrollo humano integral”, reflejo, según mi forma de verlo, de un interculturalismo funcional ya madurado, se argumenta por la necesidad de la inclusión -de individuos de los grupos históricamente excluidos- como mecanismo para adelantar la cohesión social... Tal perspectiva se evidencia en los recientes cambios en la política de la UNESCO, ahora dirigida a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad... El segundo eje de cambio se define dentro de las nuevas políticas que tratan de afianzar una educación universal, única y diversa para alcanzar la igualdad e incorporar plenamente la diversidad. Así, en varios países de la región se empieza a establecer leyes para crear un sistema denominado “Educación Intercultural” (Walsh, 2010, pp. 8-9).

La interculturalidad, en la práctica actual de la educación bilingüe, no se ha traducido en espacios intermedios de negociación y encuentro, sino en una polaridad de aprendizaje-enseñanza de lo propio y de lo nacional o ajeno. Es decir, dentro de la educación bilingüe, el significado y la práctica de la interculturalidad siguen ligados principalmente a la enseñanza de la cultura propia. En ese orden, se puede notar que todavía domina dentro de la educación bilingüe, una perspectiva bicultural y no intercultural (Walsh, 2005).

En este sentido cabe abandonar esos planteamientos centrados en lo propio y en “folklorizar” las diferencias a través de actividades únicas y puntuales dirigidas a conocer la gastronomía, los lugares más emblemáticos de dichas poblaciones o grupos culturales (Leiva, 2015). Entendida como alternativa, la interculturalidad apuesta por el diálogo, la comunicación entre las culturas presentes, y en el caso de los países conformados por la presencia de las diferentes etnias culturales, este entendimiento se da entre las culturas nativas y la nacional. Su principal propósito es la búsqueda de una autoestima equilibrada para todos los grupos y las personas. Esto puede traducirse en posturas de valorarse a sí mismo, apreciar lo propio y saber aceptar también lo extraño (Santiváñez, 2009).

2.2.1 Educación Intercultural Bilingüe: Escenario para la Construcción de la Convivencia Armónica.

Al referirse al concepto de educación, de inmediato se evocan pensamientos ligados a relaciones, programas, propósitos, cambios, comportamientos, compartir ideas y saberes, entre otras cuestiones. Pero, para referirse a la Educación Intercultural Bilingüe, es necesario pensar en cuestiones relacionadas con: la igualdad de oportunidades, la diversidad, las responsabilidades compartidas, el liderazgo, la flexibilidad del curriculum, la apertura a la diversidad de lenguas y al reconocimiento de valores interculturales. En este sentido al igual que la educación inclusiva y como parte de ella, la EIB se dirige a todo el alumnado y en especial a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y presentan el mayor índice de marginalidad y pobreza en la población.

De este modo, desde una nueva perspectiva cultural, el primer paso a realizar es definir hacia dónde queremos ir, cómo pretendemos llegar y en qué situación nos encontramos, es decir, conocer el punto de partida de la institución educativa para analizar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en el centro educativo y una vez conocida la realidad realizar una reflexión crítica, hacer los ajustes necesarios y diseñar y desarrollar un plan de acción vinculado con el desarrollo de la interculturalidad, a través de la participación de toda la comunidad. De esta forma será posible transformar el centro en un espacio abierto y flexible donde se posibilite la expresión de todas las formas culturales presentes, construyendo de esta manera un escenario de convivencia armoniosa.

Al hablar de la educación intercultural bilingüe, se está reconociendo una propuesta basada en: una educación de y para la diversidad, considerando el ámbito lingüístico, étnico y cultural; una educación equitativa, de calidad y de pertenencia cultural como elemento central en la construcción de una sociedad pluricultural (Fernández-Droguett, 2005); y una concepción amplia de la construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio.

Así, el término de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge ante la necesidad de una educación democrática que tome en cuenta la presencia étnica, lingüística y cultural en la vida de los países que están conformados por diferentes etnias, tribus y pueblos indígenas, especialmente en Centroamérica y países sudamericanos (Chile, México, Perú, entre otros). En estos convergen diversos grupos étnicos que poseen sus propias culturas, lenguas e historias. Como modo de dar respuesta a la necesidad de la presencia y participación en la sociedad de todas estas manifestaciones culturales, emerge la EIB, que permite la comprensión no sólo entre los miembros de una misma etnia, sino la comprensión entre todas las etnias de las regiones, respetando obviamente su realidad (Santiváñez, 2009).

Desde esta óptica, la EIB se percibe como uno nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas concebidas como minoritarias, o de las reconocidas como competitivas, para crear un proyecto de convivencia común entre las diferentes culturas, dentro de una sociedad pluralista que busca crear el diálogo intercultural. Tal como plantea Santiváñez (2009), la EIB auténtica, debe estar enfocada a fortalecer los valores de la democracia, el respeto a la pluralidad cultural y a evitar el resquebrajamiento de una sociedad.

En la EIB el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto mutuo hacia las demás culturas, un diálogo abierto y generoso entre grupos culturales presentes en un espacio determinado. La EIB favorece un cambio de actitud, la formación de valores y el desarrollo de capacidades (Santiváñez, 2009). De acuerdo con esto se reconoce y acepta al otro como legítimo miembro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa. En definitiva, se trata de valorar la cultura dando acogida pedagógica a la identidad, por medio de la descentralización, y la flexibilidad incorporando la diferencia como una constante en la vida social.

En este aspecto, es la creación de un espacio democrático en el que no sólo se respetan los valores de la diversidad, sino que se afirma la identidad propia alcanzando consensos en torno a una política lingüística para atender las necesidades de comunicación propias de las diferentes culturas. De esta

manera, se entiende que la educación intercultural bilingüe es un conjunto de procesos pedagógicos intencionados cuya orientación es la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social, de respetar y celebrar la diversidad dados sus beneficios (Schmelkes, 2010). Igualmente, para Ansión (1999), implica la habilidad para manejar la diversidad y la práctica del diálogo intercultural.

Para Kline-Taylor (2011), el fruto de este tipo de educación puede evaluarse en las manifestaciones conductuales de los y las estudiantes al poseer competencias como: reconocer que la paz es un concepto dinámico, amenazado por la injusticia, inequidad e intolerancia; afirmar su fe en la dignidad y valor de cada ser humano, de todas las personas y culturas; respetar los derechos humanos y libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, lengua, afiliación religiosa o status social y valorar el respeto a las diferencias, armonía sensibilidad y tolerancia; Usar su conocimiento de otras culturas y de su perspectiva global para el beneficio de sus comunidades locales; pensar globalmente y actuar localmente; formar relaciones con personas y organizaciones de otras culturas y demostrar un discernimiento de compromiso, coraje y responsabilidad para el mundo y sus habitantes.

A este respecto, Santiváñez (2009) considera que:

La educación bilingüe y la interculturalidad son los instrumentos revolucionarios y, por tanto, imprescindibles para toda sociedad heterogénea y plural; porque aquélla permite la apropiación de las actitudes, conocimientos y destrezas, por dos vías lingüísticas, y ésta, nos conduce al respeto de la identidad étnica de los grupos involucrados (p.102).

La educación intercultural, sin lugar a dudas, conduce al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en las siguientes dimensiones del ser como son: a) En el ámbito personal: pensamiento creativo, pensamiento crítico, responsabilidad, definición de valores propios en términos de ideas más que de posiciones, autoconocimiento. b) En el ámbito interpersonal: empatía, adaptabilidad, valorar la diversidad, habilidades de comunicación, autoconfianza. c) En el ámbito intercultural: entendimiento de otros países y culturas, conciencia de su propia cultura, sensibilidad a las diferencias

culturales y adaptabilidad a otras culturas, visiones y habilidades ampliadas. d) En el ámbito global: interés y preocupación en cuestiones globales, apreciación de la interdependencia global, conciencia del impacto de las acciones de algunas personas sobre las otras y compromiso de contribuir para solucionar problemas de escala global.

La educación intercultural es la manera adecuada de dar respuesta a las necesidades educativas de estudiantes y comunidades diversas. Esta tiene su base en el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, promoviendo prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. A través de ella se propone un modelo de análisis y de actuación que impacte en todas las dimensiones del proceso educativo. De esta forma, contribuye a aumentar la calidad de la educación y provee de iguales oportunidades en la elección, el acceso a recursos económicos y educativos, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural. Así, diversos estudios realizados demuestran que factores como la experiencia de residir en el extranjero fomenta el desarrollo de habilidades, tales como fortaleza emocional y flexibilidad o apertura e influye significativamente en la adquisición de otras destrezas interculturales que lo hacen competente en contextos diversos (Cárdenas y González, 2003).

Convivir en un espacio cultural diferente al propio, favorece la adquisición de destrezas de pensamiento global, compromiso ciudadano y competencia intercultural. En este sentido, la educación intercultural ha de servir de base para la formación de la ciudadanía intercultural (Arnaiz y De Haro, 2006). Sobre el particular, Tomé, Berrocal y Buendía (2010) plantean tres dimensiones de la educación intercultural, que sirven de fundamento para lograr ciudadanos interculturales y que han de tenerse en cuenta en las prácticas educativas abiertas y plurales: la dimensión democrática, la dimensión relacionada con la diversidad y la dimensión referida a la equidad. Para estos autores, la educación intercultural ha de ser propuesta como aquella que tiene la intención clara de formar en los y las estudiantes la conciencia de que deben empoderarse de sus derechos humanos y utiliza para ello una metodología abierta al otro, fomentando el pluralismo, la igualdad y el respeto mutuo. Se trata de una educación en valores que parte del supuesto de

igualdad y justicia social (dimensión de equidad), reconociendo la diversidad global (dimensión de diversidad) y proponiendo el diálogo democrático como fuente de entendimiento cultural (dimensión pedagogía democrática).

La Figura 4 muestra la presencia e interrelación de los elementos presentes en estas dimensiones referidas a la equidad, la diversidad y la pedagogía democrática. Estos factores dan como fruto la educación intercultural, bajo los cuales surge la formación de una ciudadanía democrática, finalidad propia de la educación intercultural.

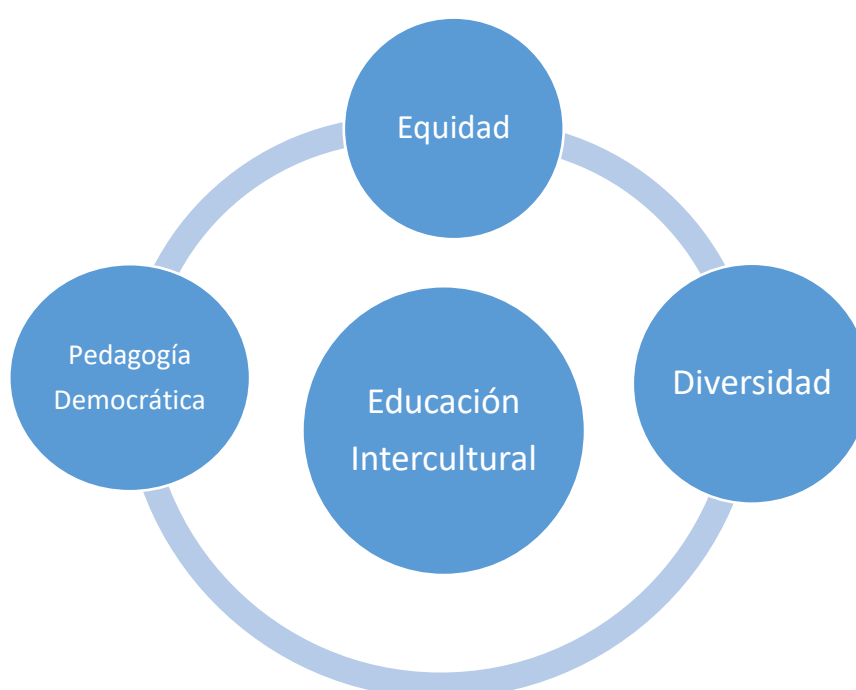


Figura 4. Dimensiones actuales de la ciudadanía democrática.
Fuente: Tomé, Berrocal y Buendía (2010)

De todo lo anteriormente expresado se pone de manifiesto que la educación intercultural plantea un aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos desde la multiculturalidad, reconociendo la identidad a partir de la diversidad cultural y como reflejo de las fortalezas de sus culturas particulares. Así, logra su mayor expresión, cuando reconoce que el contexto socio-educativo general está conformado por una diversidad cultural y en ese mismo sentido se deben expresar los contenidos, las estrategias metodológicas y los aprendizajes. La educación intercultural basada en el reconocimiento de la diversidad de culturas en una sociedad plural, asume el reto de reaprender, teniendo como punto de partida la interculturalidad. El proyecto de educación

intercultural bilingüe queda contextualizado en un modelo de bilingüismo equilibrado aprovechando la competencia bilingüe para alcanzar, de manera equitativa y complementaria, las competencias socio comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, con relación a todos sus componentes, como son la escritura, la lectura y la reflexión crítica sobre la lengua (Schmelkes, 2010).

La estrategia de la aplicación de programas duales (currículo que enfoca la enseñanza en la lengua materna y otra lengua franca), en los centros educativos bilingües y multiculturales, con el objetivo de fortalecer y promocionar el desarrollo de una o más lenguas extranjeras y los conocimientos sobre la cultura, es considerada muy adecuada para lograr desarrollar competencias interculturales, promoviendo la comunicación y las relaciones con personas de diferentes culturas. Hay que recordar que la educación intercultural no se refiere a incluir una asignatura, un nuevo idioma; sino que es una actitud de apertura hacia lo diverso considerada valiosa y enriquecedora. Además, ha de satisfacer la preparación de los ciudadanos, que más adelante, en el futuro laboral, social o personal, necesitarán de una segunda o más lengua para lograr comunicarse e interactuar en un mundo abierto y cambiante

Queriendo dar respuesta a esta necesidad, la enseñanza de idiomas se contempla en las nuevas propuestas curriculares y como en el caso de España, aparece en el más alto nivel del marco legal educativo (LOMCE, 2013). Muchas escuelas de muchas comunidades de España, como es el caso de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, han dado inicio al proyecto de escuelas bilingües promoviendo la enseñanza de más de una lengua extranjera, inglés y/o francés, integrándola en su currículo y proyecto de centro.

Por la ubicación geográfica dominicana, en el proyecto de centro del colegio San Juan Bautista, objeto de este estudio, se decidió tomar como segundas lenguas el inglés y el francés por considerarlas, la primera, la lengua inglesa, de donde proceden la mayor parte de estudiantes y docentes extranjeros y la que mayor cantidad de personas usan como lengua de comunicación universal, sea por nativos o extranjeros, y el francés por la cercanía con el país Haití, con el que República Dominicana comparte la isla de

Santo Domingo, recibiendo una gran influencia de ese idioma y del creole por la cantidad de inmigrantes con quienes se convive diariamente en territorio dominicano. El programa de estudios prioriza el inglés sobre el francés por ser el más demandado por las familias, quienes se preocupan porque sus hijos e hijas reciban una educación que les asegure ser competentes en cualquier mercado laboral del mundo. En este aspecto se han ido integrando contenidos en la lengua inglesa en mayor cantidad que en el idioma francés, utilizando una metodología interactiva y participativa a través de juegos, dinámicas, proyectos compartidos y vivenciales. Se entiende que el idioma inglés se emplea en contextos más formales y como principal medio de comunicación entre los diversos grupos etnolingüísticos presentes en el centro.

Pero aún existen retos a afrontar, además de la enseñanza en la lengua madre, también la lengua extranjera debe ser utilizada para enseñar contenidos curriculares, lo que hace que sea compleja esta tarea desde la percepción del profesorado ya que estos, aunque dominan la lengua no siempre conocen el vocabulario técnico que acompaña cada asignatura a enseñar. A esto se le agrega la inseguridad que genera el sentimiento de no tener una buena fluidez oral y la escasez de recursos existentes para apoyar su labor docente. Estas carencias formativas del profesorado se convierten en limitaciones en los centros bilingües, lo que requiere la inclusión de estas competencias en los planes de estudio de los centros de educación superior de formación del profesorado. Tal como se ha visto en el transcurso de esta investigación, en este mundo tan diverso es impensable que el docente siga dominando solo su lengua nativa. En ese orden, se hace imperativo abrir las puertas al saber de lenguas extranjeras que puedan dar el soporte esperado en los centros educativos y, fomentar una EIB.

Al igual que en otros países, el desafío para promover esta educación depende en gran medida de la formación del profesorado poniendo en riesgo el desarrollo de estos programas bilingües e interculturales. La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado, y aunque muchas situaciones parten de la propia configuración de la institución escolar, algunas tienen que ver con la propia metodología del

profesorado, así como con su actitud hacia un alumnado diverso, y la propia organización escolar (Carbonell, 2002, citado por Leiva, 2008). La presencia de profesores nativos, además de escasa, es muy costosa y representa un alto nivel de preocupación en los centros bilingües dominicanos. En el caso del francés, ha sido más fácil por la gran cantidad de ciudadanos procedentes de Haití quienes buscando la mejora de sus condiciones de vida han venido a estudiar o a vivir en territorio dominicano.

Ante esta situación los centros se han visto ante la necesidad de elevar la calidad de los programas de formación continua dentro y fuera de ellos para poder paliar la crisis existente. Por esto el centro objeto de esta investigación se convirtió en un modelo de estructura sustentado en una comunidad de aprendizaje, que asegure la continua formación docente, la participación activa de sus actores y la reflexión permanente de la práctica educativa, en favor de la mejora de los aprendizajes del alumnado. Convertir el colegio San Juan Bautista, en una comunidad de aprendizaje, fue el fruto de una suficiencia investigadora dentro del proceso de estudios que se ha seguido en este doctorado y como requisito para adquirir la condición de doctorando, que diera paso a la realización de esta tesis final.

Desde entonces, se ha mantenido activo el proceso de formación permanente de toda la comunidad educativa. Por una doble vía se van formando los docentes y sus estudiantes, ya que al enseñar contenidos en otra lengua se ven en la necesidad de investigar, buscar, ponerse en contacto con materiales y otros compañeros o compañeras que dominan los temas, logrando aprenderlos antes de llevarlos al salón de clases, y participando activamente en procesos de formación continuos; en este caso, a través de la comunidad de aprendizaje que sostiene y sirve de base organizativa al centro educativo. Este modelo de educación es pertinente porque brinda la posibilidad de la comunicación y el diálogo entre las culturas, llevando al alumnado a reflexionar sobre su propia realidad y a conectarse asertivamente con otras culturas y otras lenguas; a valorar lo propio y a abrirse al pensamiento diferente y a comprender y valorar al otro como parte importante en la construcción de una conciencia intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2006).

La educación intercultural tiene claro sus propósitos, según los autores estudiados como Aguado, Gil y Mata (2006, 2007); Ballesteros y Gil (2011); y Mata, Ballesteros y Gil (2014). Estos destacan los más comunes como son: conocer la multiculturalidad presente en la sociedad actual; construir la identidad propia desde la valoración de la presencia de otras culturas; desarrollar la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas; entender las prácticas culturales propias y ajenas de manera crítica y contextualizada; desarrollar competencias comunicativas en la lengua propia y ser capaz de hacerlo en una segunda o más lenguas extranjeras; desarrollar competencias interculturales generales que favorezca la creación de ambientes diversos y ricos culturalmente; así como favorecer la participación igualitaria y justa de todas las culturas al compartir un mismo espacio social, económico, educativo.

Vista la importancia de crear una educación intercultural, se hace necesario pensar en la revisión de los planes, proyectos y acciones pedagógicas que sirvan de base para la puesta en práctica de este tipo de educación. Ahora, es necesario revisar el currículo existente con el fin de ajustar o agregar los elementos que puedan hacer posible este propósito. De este modo, cabe concebir el currículo como el corazón de todo proyecto educativo. Así, se pasará a analizar las características de todo curriculum intercultural bilingüe en el siguiente apartado, lo que facilitará la comprensión de la oferta de educación intercultural bilingüe como soporte del desarrollo y adquisición de competencias interculturales.

2.2.2 Currículo Intercultural Bilingüe.

Al hablar de escuelas heterogéneas y reformas educativas que propicien una educación inclusiva e intercultural, es imperativo iniciar un movimiento para la revisión y transformación del currículo existente, concebido este como el conjunto de contenidos, planes y programas, estrategias didácticas, organizativas y evaluativas que se escogen para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Constituye el eje de toda actividad educativa, por cuanto en su dimensión explícita como implícita, representa la esencia de la finalidad educativa y con contenidos sustentados en marcos de referencia

epistemológico, ético y cultural. Las innovaciones realizadas en la última década han incidido en la actualización de los diseños y en los procesos curriculares desempeñados en los escenarios formativos. Estas constatan que existe una estrecha relación entre la cultura innovadora de las aulas y el desarrollo curricular (Medina, Domínguez y Sánchez, 2011). Del mismo modo, sobre el particular, Blanchard y Muzáz (2007) alegan que:

Puede entenderse desde dos vertientes: una como se acaba de definir, conjunto de objetivos, competencias, contenidos, conocimientos básicos que el alumnado debe aprender en un tiempo determinado, que está establecido por la legislación básica, así como las estrategias metodológicas, organizativas y de evaluación. Por otro lado, como el grupo de experiencias vividas que competen y construyen los integrantes de la escuela en las múltiples interacciones que se dan: profesor con alumnos, alumnos con alumnos, profesor con medios, alumnos y entorno (p. 18).

En cualquiera de sus acepciones, el currículo expresa de manera implícita o no determinados valores e intereses, opciones políticas e ideológicas presentes en la sociedad, además de determinadas concepciones epistemológicas y pedagógicas que orientan tanto la selección de los contenidos como los principios y los medios para ser enseñados. En definitiva, representa la sociedad que se quiere construir y la forma como se quiere transmitir el conocimiento por medio del acto educativo (Sánchez, 2001). Para desarrollar un curriculum intercultural, Muñoz (1998) resalta el modelo holístico de Banks:

Banks (1986, 1989) incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya además la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Íntegra así el enfoque intercultural y el socio crítico. En textos posteriores Banks ha insistido en la dimensión crítica del currículum que debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un currículum debe enseñar a los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las

asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos (p. 27).

En cuanto al aspecto epistemológico, el currículo se cuestiona qué conocimientos y formas de experiencias son más valiosas. En el aspecto ético toma en cuenta que cualquier marco curricular afecta a las relaciones humanas y sociales en el proceso educativo, a través de la definición de los contenidos, las intencionalidades educativas y las experiencias de formación que se fomentan a nivel de aula. De este modo, varía la naturaleza y el valor del conocimiento tanto como varía la dimensión individual y las diferencias sociales de los actores del proceso educativo. En el orden cultural, el currículum toma en cuenta la diversidad de los distintos grupos sociales y étnico-culturales y esto, en el marco curricular, alude a otras lenguas, otros valores, otras prioridades y posiciones estructurales en el seno más amplio de la sociedad (Beyer, 2001). Así, el modo de comprender e interpretar el conocimiento y los valores que transmite el currículo escolar, se puede ver afectados por estas diferencias socioculturales. Es de primer orden e importancia, poner de manifiesto la naturaleza político-educativa del diseño curricular al referirse a la educación intercultural bilingüe, entendiendo que las opciones que se hagan del mismo tiene que ver con la percepción que se tiene de la sociedad y el conocimiento de los grupos que representan la cultura diferente, así como la forma en que se concibe la relación entre ambos grupos (Sánchez, 2001).

En ese orden de ideas, se ha de tener en cuenta que, la identidad individual y social de los grupos minoritarios conformada por los emigrantes o los culturalmente diferentes, se construye en la relación con su propio medio de origen y al exponerse a un ambiente diverso se ve sometida a situación de crisis de identidad, por la complejidad que encierra la convivencia en una sociedad multicultural. De manera más concreta, en el medio escolar y social, la situación de crisis de identidad se agrava porque los coloca en una posición de confrontación con los demás miembros de la comunidad y la sociedad global. Esta crisis de identidad se vincula a procesos sociales e históricos que representan la manera como enfrentan, sentimientos de injusticia, dificultades materiales, creencias sobre sí mismo, y las demás personas y el mundo socialmente construido y se convierte a menudo en la quiebra de valores

vitales e internalizados. Los cambios resultantes afectan los aspectos más íntimos de la relación de la persona con su mundo circundante, pero también consigo mismo, llegando a sentirse huérfano de sus identificaciones pasadas, herido en sus creencias incorporadas y avergonzado de los sentimientos de los demás respecto a si mismo (Quintriqueo y McGinity, 2009).

En Latinoamérica, concretamente en Chile, este tipo de situación es común en la vida de los grupos minoritarios conformados por los mapuches, para quienes la crisis se hace larga y acaba transformado a la persona, a través de un proceso de reconstrucción, donde los niños, niñas y adolescentes de origen mapuche, adquieren nuevos elementos y aspectos culturales que distan de los antiguos, cambiando así su estatus y elaborando nuevas redes de relaciones que delinear su continuidad cultural y social. La percepción de los chilenos respecto a la población mapuche, considerados como una minoría culturalmente atrasada y carente de conocimientos adecuados para vivir en el marco de una sociedad moderna, ha construido una relación cuyas consecuencias ha tenido impacto en el plano curricular, partiendo de la premisa que los mapuches deben ser integrados a la sociedad nacional, a su modo de vida y a sus avances, por lo que supone el abandono de sus creencias para asumir el conocimiento científico y los valores de la sociedad chilena (Sánchez, 2001).

En este mismo contexto regional pueden verse otras realidades y enfoques. Tal es el caso de México, donde con otra mirada ante la diversidad y conscientes del impacto que genera la educación, se han preocupado por crear programas curriculares que intentan rebasar los modelos educativos que giran casi exclusivamente en torno de la tradición cultural de Occidente para incorporar otros conocimientos y su forma de producirlos, valores, formas de organización, de otras culturas, en particular de los pueblos originarios (Schmelkes, 2010).

Concretamente, en el caso dominicano, aún persiste la tendencia de evadir la innegable presencia de nacionales haitianos, colocándolos en la incómoda posición de aprender el español e imponiéndoles las tradiciones y costumbres nacionales. Todo esto para mantener la postura influenciada por la cultura norteamericana considerándola superior, por lo que se valora el estar

actualizado y con altos conocimientos cuando se adquieren las costumbres e idioma de esa imponente nación del mundo.

Es por esto que comprender las lógicas culturales y formas de vida diferentes, es una tarea pendiente de la educación intercultural bilingüe y tiene que ver con recurrir a nuevas fórmulas al construir el conocimiento posibilitando mirar la realidad en toda su complejidad y de manera integral. Entonces, requiere de estar dispuestos a transitar por un proceso enfocado en la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad, conocer y ser conscientes de las relaciones que se establecen en la sociedad a la que se pertenece y tomar en cuenta tanto la historia personal como la colectiva.

Para Schmelkes (2010), significa establecer una dinámica de diálogo permanente, resultante del proceso de confrontar y transformar los propios esquemas interiores para conseguir nuevas síntesis cognitivas también cuestionadas por la historicidad de otras culturas. Se produce entonces, una nueva visión sobre el pensamiento colectivo donde ya no se construye a partir de la concepción que se tiene del mundo, sino de la renovación que supone un pensamiento ético bajo la forma de sabiduría moral, a partir del intercambio equitativo de la interculturalidad. Este proceso conduce a un reaprendizaje de contenidos educativos que considera la diversidad sociocultural, desde un enfoque educativo intercultural. Una educación que responda a grupos socioculturales diferentes, demanda de la incorporación de ciertas categorías de contenidos locales como globales que puedan responder a la formación del perfil esperado (Gimeno y Pérez, 2005).

Este currículo ha de estar enfocado en formar personas interculturales, abiertas, flexibles, adaptadas a los cambios, con dominio científico, humano y cultural que les permita obtener ventajas competitivas en un mundo cambiante. Ha de formar generaciones que no le tengan miedo a las diferencias, que fortalezca en los educandos una actitud de respeto, compromiso y tolerancia con lo diferente, lo nuevo. Ha de prepararlos para la vida, aportando los conocimientos y competencias para aplicar lo aprendido a su modo de vida y las situaciones que encuentre en su relación con los demás; además, desarrollar habilidades para ejercer una ciudadanía responsable y una

resolución pacífica de los conflictos, sean estos interculturales o no, y habilidades de liderazgo intercultural.

El diseño y aplicación de un currículo intercultural evitará interpretar en términos de déficit, a un grupo que no comparte prácticas de aprendizajes prototípicas ajenas a sus marcos culturales. Es necesario que los marcos teóricos que orientan los procesos educativos incorporen la diversidad de prácticas de enseñanza-aprendizaje y, de igual forma, que esta diversidad, documentada y sistematizada, alimente los diseños de currículos interculturales. Se desprende de ahí, la necesidad de enseñar ciertas cosas más que otras y de enseñarlas como valiosas en sí mismas y para todo el alumnado, no solo para un grupo en específico.

En relación al diseño curricular de la educación intercultural bilingüe, retomando las ideas planteadas hasta ahora, se ha de tomar en cuenta el hecho evidente actual de que en la escuela coinciden elementos constitutivos de varios modos de vida. En ese sentido, confluyen diferentes tipos de conocimientos e igual formas de producirlos sobre la base de orientaciones cognoscitivas particulares, o sea, regularidades propias a un determinado grupo humano y a la forma de aprehender el mundo. Ha de tomarse en cuenta el dominio lingüístico que media entre ellos, las formas de percibir y conocer la realidad que los rodea, el desarrollo preferente de ciertas facultades mentales, más útiles que otras, para poder desenvolverse en su hábitat, por lo que involucrarse en un diseño de un currículo de educación intercultural bilingüe, plantea requerimientos especiales a esta modalidad educativa.

Siguiendo a Sánchez (2001), estos planteamientos permiten extraer varias conclusiones generales que debieran incidir en la manera de relacionarnos con lo ajeno o con la otredad. En la primera conclusión se considera que la propia vida, la manera de operar y la comprensión son absolutamente legítimos e incuestionable bajo ningún punto de vista. La segunda conclusión se refiere a la afirmación, entonces de que la comprensión, el operar y el mundo de vida de un individuo perteneciente a otra cultura es tan incuestionablemente legítimo como el propio.

Se plantea también, una tercera consecuencia que sería el cuestionamiento al asumir la educación como mera transmisión de información

dejando la educación intercultural en términos de una comunicación simple, de transmisión o transferencia de contenidos culturales entre las culturas presentes, considerando al individuo como un almacenador de informaciones, en vez de un ser que aprende. No es lo mismo informar que enseñar. Tener información no significa tener conocimientos. Por lo tanto, el diseño curricular intercultural ha de tomar en cuenta que la acción educativa debe pasar de la información al conocimiento, ya que la enseñanza basada en informaciones ya existentes y construidas, exige un esfuerzo consistente en la repetición de manera inalterable, fidedigna lo más posible lo que se ha aprendido. Sin embargo, si la educación se basa en la adquisición de conocimientos supone un proceso de transformación tanto de la información que se recibe como de la estructura cognoscitiva que la interpreta. Según este autor podría decirse que la integración de información implica una construcción de conocimiento en tanto que esta se incorpora a través de un especial proceso de interpretar y comprender, basado en las orientaciones cognoscitivas y el contexto social (Sánchez, 2001).

El conocimiento requiere la movilización de la estructura cognoscitiva de las personas, para que al ir incorporando la información esta estructura la modifique al mismo tiempo que se modifica ella misma. Este complejo proceso es al que se le llama “aprender”, construir nuevos conocimientos. Entonces el aprendizaje se caracteriza por la expresión particular de interpretar y comprender la realidad. Esta manera de concebir el aprendizaje, puede ser compatible con la descripción que realizan García y Rodríguez-Mena (2003), al afirmar que el concepto de aprendizaje, es aquel que refiere la cualidad de cambio, o sea, entender el aprendizaje como un cambio reflejado en el comportamiento en la persona que aprende, en sus percepciones y pensamientos, condicionado por la experiencia a la que se somete el aprendiz. Es por esto que estos autores consideran que la psicología y la pedagogía han de combinar sus esfuerzos para responder a necesidades urgentes de la educación; y entienden que es un reto para estas ciencias encontrar mecanismos y vías para la formación eficiente de los aprendices, bajo la comprensión de las exigencias del mundo de hoy, marcadas por las dinámicas del cambio, el desarrollo de la ciencia y tecnología, la sociedad del

conocimiento, marcada por el abundante manejo de la información así como su continua generación y difusión.

Retomando el análisis que hace Sánchez (2001), sobre las consecuencias de la educación intercultural, existe una cuarta consecuencia y se refiere a que este tipo de educación ha de ser entendida como articulación simbólica de mundos de vida en dominios de construcción de conocimientos. Lo que quiere destacar este autor es que, a partir de esta idea, el currículo debe tener una definición más amplia y ser visto no solo en términos de cómo debe llevarse a cabo la acción educativa, sino también incluir la idea de que es lo que deben aprender los niños y las niñas, sin importar su procedencia social, cultural, económica, personal y que tengan la oportunidad de vivir juntos este importante proceso educativo.

Por todo lo visto hasta el momento, se evidencia que la importancia de un currículo intercultural radica en la manera de como proyectar la formación, con relación a las lógicas de pensamientos, saberes y conocimientos educativos. Las estrategias de aprendizaje de estos contenidos deben permitir a las nuevas generaciones, desenvolverse en el marco de la sociedad actual y desarrollar su identidad individual y social, en relación con los conocimientos del patrimonio cultural propio y de otras culturas (Mata, Ballesteros y Gil, 2014).

Autores como Tomé, Berrocal y Buendía (2010) afirman que la importancia de un currículo intercultural radica en la manera de precisar la formación. Cabe asumir que la propuesta curricular intercultural debe integrar objetivos que se refieran a aspectos que puedan mostrar la realidad intercultural al alumnado, esto les ayudaría a entender “el mundo desde diferentes lógicas de construir la realidad, desde otras ópticas culturales” (Schmelkes, 2010, p. 32). Hay que destacar la importancia de darle una visión integral y coherente con la cultura, los valores y las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

Unido a ello sobre este enfoque, Schmelkes (2010) plantea que:

En consecuencia, el currículum tendría que pensarse desde una lógica que articule y legitime: Lo global como los contenidos provenientes de las diversas culturas del mundo y que constituye el patrimonio de la humanidad. Lo nacional como las competencias básicas esenciales para todos, desde lo cognitivo y lo

valoral. Lo interétnico como los contenidos que acojan los conocimientos, valores y aportes de los diversos grupos culturales que comparten determinado territorio, para que la sociedad mexicana en su conjunto los conozca, reconozca y valore positivamente. Lo intraétnico y/o contextual como los contenidos culturales locales que incorporen a la escuela los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos. Lo personal como el espacio de desarrollo integral de los educandos, desde lo cognitivo, afectivo, social y ético (p. 32).

El currículo intercultural ha de tener como finalidad la organización y sistematización de los contenidos educativos. Por lo que implica, no sólo el reconocimiento de la existencia de su propia cultura, sino que ha de provocar un diálogo entre las culturas, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con relación a su propio saber. La educación intercultural debe estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto, no sólo a los grupos culturalmente diferenciados, asegurando la formación de los actores y componentes educativos, ya que todas las personas han de promover la interculturalidad y esta ha de formar parte de la vida misma.

2.2.2.1 El currículum intercultural bilingüe en el contexto dominicano.

Teniendo en cuenta las nociones desarrolladas anteriormente con relación al currículum intercultural bilingüe, se procede a analizar la realidad del currículum propuesto en los centros educativos de la República Dominicana que desarrollan este planteamiento. En este sentido cabe expresar que, a pesar de todas las transformaciones curriculares realizadas, en muchas ocasiones los centros que adquieren esta denominación desarrollan programas educativos de otros países (Estados Unidos y Europa), ofreciendo las enseñanzas en una única lengua extranjera, obviando de ese modo la lengua madre y los valores autóctonos. En ese orden, se entiende que lo correcto sería llamarlos centros educativos monolingües (enseñanza en una lengua extranjera).

En los contenidos desarrollados se ha puesto de manifiesto el derecho de toda persona a utilizar y comunicarse con las lenguas propias y extranjeras como un medio de asegurar el reconocimiento de la cultura a los grupos

presentes, así como de dominar otras lenguas que posibiliten la competencia lingüística del alumnado. Del mismo modo un currículum intercultural debe tener en cuenta aspectos como: que atienda a los diferentes intereses étnicos, culturales y personales, con el propósito de contribuir a la participación plena de toda persona en la sociedad ya sentirse acogido; garantizar su permanencia y promoción en el sistema educativo; un currículum con un carácter abierto y flexible que permita dar respuesta a la diversidad de estilos, ritmos y niveles de aprendizaje, de lenguas, de nacionalidades, dominio cognitivo y que se ajuste a las necesidades y características del centro. De esta manera, debe darle importancia y peso a la parte cultural y al desarrollo de la consciencia intercultural. Por igual, reconocer la complejidad de un mundo interdependiente y los supuestos de igualdad en la diversidad; así como defender la elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático; y partir de la declaración de los derechos humanos y el derecho a la educación.

Según el currículum dominicano, en la educación primaria, el idioma inglés comienza a impartirse de forma obligatoria a partir del cuarto grado - inicio del segundo ciclo del nivel primario-, aunque en los colegios privados se integra desde los primeros grados. Cabe afirmar que la educación bilingüe no es accesible a la mayoría de la población, por el costo que representa. Sin embargo, muchas familias están dispuestos a invertir en un programa de enseñanza que incluya un segundo idioma, para así garantizarles una formación más completa a sus hijos e hijas, ya que al estar expuestos desde los primeros años de vida a dos lenguas son más creativos y desarrollan mejor su inteligencia y la capacidad para resolver problemas. Además de que les ayuda a programar los circuitos cerebrales para que les sea más fácil aprender nuevos idiomas en un futuro.

Según Vega (2012), en el país se cuenta con un currículum flexible y participativo que posibilita las estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, no se le da la importancia que precisa y muchos consideran que aprender lenguas extranjeras es un lujo, pues lo relacionan con un viaje al exterior o con un asunto de moda. Aprender lenguas extranjeras significa involucrarse con culturas nuevas, es adquirir conocimientos universales, es visualizar una gran variedad de tópicos desde diversos puntos

de vista. Se debería incluso, tomar en cuenta que el desarrollo de algunos países se ha debido en gran parte a su apertura al conocimiento de otras lenguas.

En el marco curricular del nivel primario, se contempla adquirir algunas competencias para el idioma inglés para los grados cuarto y quinto de primaria, tales como: función comunicativa, que abarca saludar y despedirse, solicitar y ofrecer información personal, utilizar vocabulario y expresiones básicas para la interacción en el aula, solicitar y ofrecer información sobre sí mismo y otras personas, hablar sobre la familia, expresar acciones que se están llevando a cabo, hablar de gustos y preferencias, describir objetos y figuras geométricas, describir animales, vivienda y personas entre otras. Además, expresar habilidades, hablar sobre actividades cotidianas, comprar y hablar sobre el tiempo atmosférico. Ya para 6° grado, se deben contemplar funciones comunicativas como expresar sentimientos y necesidades, pedir y ofrecer información utilizando las tecnologías de acceso a la información y la comunicación, solicitar ayuda, intercambiar información sobre lugares, aceptar y rechazar invitaciones, hablar de dolencias y enfermedades, sobre hechos históricos, planes de viaje, expresar intenciones y planes futuros. Todo esto con sus correspondientes competencias específicas e indicadores de logro (MINERD, 2016a).

Vega (2012) plantea algunas recomendaciones para los maestros y las maestras de lenguas extranjeras en el nivel primario, estas son: enfatizar la habilidad del habla y hacer que sus estudiantes produzcan oraciones cortas; maximizar el tiempo en el salón de clases; utilizar recursos adicionales al libro de texto; ser creativo; utilizar juegos educativos; llevar canciones en la lengua extranjera que enseña. Pero sobre tratar al alumnado con amabilidad, entendiendo sus necesidades particulares y colectivas. A pesar que el Ministerio de Educación de la República Dominicana fomenta la constante capacitación docente, mediante acuerdos con programas de diversas instituciones como la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la Alianza Francesa y el Instituto Dominicano Americano, una considerable cantidad de docentes no domina del todo el idioma que imparten, básicamente por la precaria formación inicial que reciben.

En cuanto al nivel secundario, a partir del primer grado se comienza a impartir francés, además de inglés. Vega (2012) indica que en este nivel la visión de que las asignaturas de inglés y francés sean contempladas como un relleno, ha ido cambiando significativamente; en la actualidad los y las estudiantes visualizan las lenguas extranjeras como un canal para lograr muchas metas, y se sienten más comprometidos con el aprendizaje y muestran mayor interés en los idiomas que en años anteriores. En gran medida los mismos estudiantes han creado consciencia de la importancia de aprender otras lenguas, en adición, el mismo entorno les ayuda a que tengan la obligación de hacerlo. Según el diseño curricular para este nivel, el currículo de lenguas extranjeras sigue las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MINERD, 2016b).

En la República Dominicana, son muchas las dificultades que confrontan los docentes de lenguas extranjeras para realizar su labor, sobre todo en el sector público. Entre ellas, el total de alumnos y alumnas por aula que en ocasiones sobrepasa los 50, cuando debe existir un máximo de 35; además, las aulas no están debidamente ambientadas. A esto se le suma que los recursos para el aprendizaje son muy limitados, sobre todo, los tecnológicos. En cuanto a las recomendaciones para el profesorado de este nivel en la enseñanza de las lenguas extranjeras, Vega (2012) plantea las siguientes: mantenerse actualizados en su área; no limitarse al contenido de los libros de texto; solicitar a sus estudiantes tener diccionarios del idioma que aprenden; hacer que produzcan textos; pedirle relacionar lo aprendido con el entorno donde se desenvuelven e igualmente ganarse el respeto del estudiantado, a través de la empatía y el trato igualitario. Situaciones parecidas también fueron encontradas por Romo (2016), quien en su estudio de las “Secciones Bilingües y Organización Escolar: “Impacto de los Programas Bilingües en la Gestión de los Centros de Educación Primaria de Castilla, León”, describe los obstáculos que se han de salvar para implementar la educación bilingüe, entre los que se encuentran aspectos organizativos, metodológicos como son la poca preparación del personal con que cuenta el centro para enseñar en una lengua extranjera, y la resistencia y poca disponibilidad de los docentes para hacerlo.

Para la aplicación exitosa de este currículo intercultural se hace necesario conocer y aplicar un conjunto de estrategias didácticas y organizativas que favorezcan la interculturalidad. Es por eso que en el siguiente apartado se hablará detalladamente sobre las estrategias metodológicas interculturales a utilizar en las aulas.

2.2.2.2 Estrategias Metodológicas Interculturales

Las aulas han dejado de ser monolingües, monoculturales y en consecuencia deberían dejar de ser monolíticas. Los propios actores escolares y los educandos son también el producto de una nueva ciudad poblada por personas que proceden de diferentes culturas, un ambiente diversificado, con pensamientos, comportamientos, ideales y modo de vivir diferentes y que se interrelacionan entre sí. Se puede decir que las relaciones entre ellos son multiculturales. Las aulas no escapan a esta realidad donde se refleja la diversidad y los programas que se imparten en su propuesta curricular han de satisfacer las necesidades de dicha realidad y composición (Moreno, 2005).

De aquí se desprende la pregunta: ¿Cómo pueden conjugarse los principios de la diversidad y el respeto por lo multicultural en un modelo educativo idóneo para mantener en vigor un currículo que satisfaga simultáneamente todas las demandas, tanto las externas a la escuela como las que provienen de la misma diversidad del alumnado desde una comunidad de aprendizaje? No cabe duda de la necesidad de contar con propuestas metodológicas y educativas diferentes a las tradicionales, para tener en cuenta las diferencias culturales, sociales, étnicas y los ritmos de aprendizajes presentes en las aulas y ofrecer la participación de todos los estudiantes promoviendo una educación de calidad, inclusiva y equitativa, en definitiva de escuelas incluidas como instituciones donde están presentes los principios de inclusión, interculturalidad y democracia anclados al territorio como agentes de cambio como expresan (Traver, Sales, Moliner, Sanahuja y Benet, 2018).

En virtud de lo anterior, el diseño y la aplicación del currículo del centro educativo deben estar basados en la heterogeneidad del alumnado, de sus realidades diversas y del contexto en que se encuentra ubicado el centro. Los

planes y programas escolares deben permitir la expresión de las distintas culturas, el aprendizaje en las distintas lenguas presentes en los salones de clase, entre otros aspectos. Las estrategias metodológicas de este tipo de educación intercultural ha de colocar al alumnado en condiciones para el desarrollo de competencias, tanto en la dimensión cognitiva, de habilidades, como en la dimensión actitudinal, y siempre de forma transversal estando presente este planteamiento intercultural en todos los espacios, los tiempos y las áreas curriculares (Schmelkes, 2010). Las competencias hablan de conocimiento aplicado.

Tal como se ha referido en párrafos anteriores, se precisa de una metodología diferente a la tradicional para promover el respeto, la tolerancia y la posibilidad de la participación activa de los educandos en la construcción de la interculturalidad. Y, para ello el trabajo a realizar dentro del aula requiere de procesos serios y rigurosos de planificación y toma de decisiones de forma colaborativa, donde el trabajo en equipo aparece como herramienta indispensable para materializar este planteamiento.

En ese ambiente del aula deben plantearse unos objetivos, establecer la vía para alcanzarlos y proceder de manera organizada para lograr incrementar el saber, facilitar su transmisión y contribuir a la formación integral de las personas. El estilo de educación debe estar apoyado en una ideología que plantee una metodología intercultural, que justifique esa forma de actuar de forma sistemática, organizada, abierta, flexible y adaptada a la realidad de cada escuela o centro educativo.

Por ello, el diseño y el desarrollo del currículo del centro educativo debe estar basado en la heterogeneidad de los grupos culturales presentes en la sociedad, de sus realidades diversas y de su contexto. Frente a la multiculturalidad es pertinente plantear una metodología intercultural.

Esta metodología intercultural persigue de forma ordenada objetivos encaminados, no solamente con la asimilación de contenidos, sino también con la promoción de experiencias de interrelación entre personas de diferentes culturas o simplemente diferentes, aunque pertenezcan a la misma cultura. La razón de ser, de existir, de ser persona es la primera idea que establece la diferencia entre las personas; la forma de comportarse, sus rasgos, sus

respuestas ante un mismo estímulo con relación al otro, su condición social, educativa, la forma de expresar sus sentimientos y sus ideas, marcan una diferencia que más allá de crear conflictos. Debe animar a la convivencia sana, al trabajo colaborativo, compartido, a la complementariedad y, en fin, a la riqueza humana.

Según el SJRM (2011, 2012), el reto de la diversidad sociocultural en las escuelas, cuando se plantea una escuela intercultural e inclusiva, reside en emplear estrategias de enseñanza-aprendizaje diversas en el ámbito cultural, que facilite la expresión de las diferencias culturales relevantes y fomente la comunicación intercultural y no la exclusión. El conjunto de valores y creencias democráticas en que se basa el método de enseñanza y aprendizaje intercultural, busca estimular el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente.

2.2.2.2.1. Nuevos escenarios en las aulas: Aprendizaje cooperativo y participativo para fomentar la competencia intercultural.

Para Muñoz y Espiñeira (2010), educar con y para la diversidad requiere de espacios que motiven el desarrollo de actitudes y comportamientos cooperativos, y respetuosos con la diferencia (procedencia, condiciones físicas, sociales o psicológicas de los y las estudiantes). Los cambios sociales que se han producido, fruto de la vida en ambientes diversos, requieren la acción preventiva directa de los sectores que inciden en la vida y comportamientos de las personas. En la escuela los roles del profesorado y de los estudiantes demandan innovaciones educativas a través del desarrollo de herramientas eficaces para enfrentar con éxito el impacto de la presencia multicultural.

Autores como Díaz-Aguado (2003, 2018), en investigaciones realizadas, presentan al aprendizaje cooperativo como una de las respuestas posibles en la lucha contra la exclusión y la prevención de la violencia desde la escuela. En este sentido, la escuela debe crear espacios de aprendizajes cooperativos para estimular al alumnado y sentir que el aprendizaje hay que construirlo de forma colaborativa y vivir los valores de la cooperación en su vida cotidiana. De esta manera se sentirán atraídos y mostrarán mayor motivación por aprender al

utilizar metodologías activas donde el estudiante se siente participe del proceso de construcción del conocimiento.

Sin lugar a dudas, como afirma Díaz-Aguado (2018), el aprendizaje cooperativo fomenta el encuentro y el desarrollo de experiencias de aprendizaje para promover el conocimiento, el respeto y la valoración de las diferencias. Es una manera de innovar y mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Además, favorece la convivencia pacífica y armoniosa, requisito necesario para el encuentro intercultural y el desarrollo de competencias interculturales.

Lograr que el centro propicie espacios de participación bajo la base de la igualdad y la inclusión es un proceso complejo y continuo pero que merece la pena impulsar para estimular una educación inclusiva. El alumnado debe trabajar bajo estructuras de enseñanza cooperativas y el profesorado debe trabajar de forma colaborativa. Del mismo modo, Peñalva y Leiva (2019), al hablar de la formación del docente para impulsar la interculturalidad, reconocen los beneficios del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Posibilitar la participación activa y el aprendizaje colaborativo de los diversos actores, a partir de la premisa que todo el alumnado puede tener experiencias de éxito en sus aprendizajes, que tienen los mismos derechos y que deben brindarse todas las oportunidades para que nadie quede marginado o excluido del proceso educativo, es lograr convertir el centro en un lugar inclusivo y donde se acogen y celebran las diferencias (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa que propicia la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje, el trabajo en equipo, donde todos aprenden y la presencia de cada miembro del equipo es fundamental para lograr los objetivos. Existen experiencias de programas desarrollados de mucho interés utilizando esta metodología como son las propuestas desarrolladas por Lago y Pujolàs (2018) en su Programa CA/AC “Cooperar para aprender/Aprender a cooperar” que se dirigen a todas las etapas de la escolarización obligatoria y donde se pone de manifiesto sus beneficios para materializar el reto de construir una escuela inclusiva e intercultural. Del mismo modo, la obra de Torrego y Monge (2019), nos acerca

a un conjunto de experiencias desarrolladas en los centros educativos de mucho interés.

2.2.2.2.2 Herramientas para medir y desarrollar competencias interculturales.

Ante la multiculturalidad y en el intento de promover una educación para todos de calidad y equitativa precisamos de una serie de herramientas para desarrollar competencias interculturales en los estudiantes. Del mismo modo, cabe contar con instrumentos para medir dichas competencias y conocer la realidad y las actuaciones a desarrollar. En este sentido, no basta con tener una buena intención y una mente abierta para garantizar la armonía entre las culturas, hace falta, además, aprender a alejarse emocionalmente de las cosas que suceden en esas interacciones y reflexionar objetivamente, evitando así las defensas que produce el salir de las situaciones y relaciones conocidas y familiares. Existen variedad de propuestas que de una manera u otra fomentan el desarrollo de las competencias interculturales. A continuación, se detallan algunas propuestas teniendo en cuenta la oferta realizada por Soto, Peña y Rojas (2011).

Detective Cultural. Es un método utilizado para dar respuesta a las situaciones de encuentro entre diferentes grupos y resolver posibles conflictos interculturales. Esta estrategia es utilizada en la actualidad para desarrollar competencias interculturales y crear puentes entre las culturas; data desde 1989 y ha sido usado por organizaciones no gubernamentales y multinaciones en todo el mundo. La licencia de uso se desarrolló en el año 2004; es un método para mejorar la colaboración, la productividad, la satisfacción y la efectividad en ambientes internacionales o multiculturales; colabora en la prevención de estereotipos y fomenta un diálogo fructífero (Collier, 2011).

La fortaleza metodológica de este programa está fundamentada en el desarrollo de tres capacidades claves: a) Conocerse como individuo y como producto de una amalgama compleja de influencias de muchas culturas y entender su propia cultura subjetiva. b) Conocer a las demás personas también con el reconocimiento de esa compleja influencia de culturas; esto es lo que se

conoce como la adquisición de alfabetización cultural para llegar a ser una persona culturalmente preparada. c) Incluir y apreciar integralmente a cada persona involucrada, percibiendo sus similitudes y diferencias como ventajas; en definitiva, tender puentes culturales.

La metodología utiliza un referente gráfico de unos lentes que permite mirar a través de la lupa de los valores culturales. La metáfora de convertirse en detective cultural es de gran ayuda para la interacción intercultural, utilizando el símil de ser puente, a partir de casos concretos, dados por la experiencia. El *Detective Cultural* se basa en los siguientes fundamentos: la cultura es como unos anteojos que colorea casi todo lo que queremos ver, decir, hacer, así como las decisiones que se toman; otorgando significados a las cosas. La competencia intercultural es específica del contexto; las personas son una amalgama compleja de influencias culturales múltiples (edad, género, tradiciones, educación y entrenamiento, nacionalidad, etnicidad, cultura organizacional, entre otras.). Cuando se produce una interacción, el factor de la nacionalidad no es necesariamente la cultura dominante. Es importante reconocer los intentos positivos y distinguir entre un intento y una percepción (Collier, 2011).

Otros fundamentos son la frecuencia y razones para las percepciones negativas. Los puentes entre las culturas deben ser de doble vía o multidireccional para que se produzca efectividad y beneficio mutuo a largo plazo. Tanto las comunidades como las organizaciones deben reforzar las competencias interpersonales con sistemas, procesos y estructuras que logren alcanzar dichas competencias.

Esta herramienta es de gran ayuda para fomentar el desarrollo de competencias interculturales, o la comprensión de otras culturas, ya que al trabajar o convivir en un entorno diverso, se hace necesario desarrollar competencias culturales que permitan comprender el comportamiento o artefacto cultural más allá de su apariencia estética y que ayuden a descifrar, entender ese comportamiento y a crear un puente de comunicación y convivencia intercultural que favorezca la interacción intercultural. Reconocer los valores que subyacen en el comportamiento se vuelve clave para la creación de la convivencia armónica. Poder utilizar esta herramienta tiene un

alto costo dado la elevada licencia económica que hay que pagar; por lo que es poco usada en el centro educativo San Juan Bautista.

La gráfica de la experiencia intercultural. Esta se utiliza para entrenar a los participantes de encuentros interculturales para apoyar y dar seguimiento al proceso de adaptación cultural. Esta gráfica puede dar una idea clara del comportamiento seguido en la curva de adaptación durante la experiencia intercultural y en la que basan sus experiencias algunas organizaciones que trabajan con este tipo de educación para poder comprender lo que ocurre en el interior del individuo y, que se manifiesta en las nuevas relaciones impactando positiva o negativamente la interrelación cultural.

Los resultados son estimados a través de entrevistas a los participantes, donde expresan los sentimientos que van experimentando en cada etapa del proceso. Permite la creación de la conciencia por parte de los participantes, de las conductas típicas en cada etapa. Es utilizada en el colegio San Juan Bautista para ayudar a los participantes a identificar el momento que están experimentando dentro de su proceso de adaptación cultural; además sirve para que los estudiantes nativos comprendan mejor las conductas típicas en cada etapa y abran sus mentes a apoyar a sus pares extranjeros, ayudándoles de este modo a comprender lo que les sucede y lo que está por venir. Permite acompañar y apoyar desde una perspectiva más justa tanto a las personas nativas como a los extranjeros en el proceso de adaptación intercultural (Kline-Taylor, 2011).

En la Figura 5 se presenta esta curva que sirve como instrumento para sistematizar y dar seguimiento a los cambios de sentimientos, pensamientos y aprendizajes que el alumnado está teniendo en el proceso de adaptación. Es de gran ayuda para la persona que acompaña y guía el proceso de acogida, porque permite medir, supervisar y dar seguimiento personalizado a cada participante. Además, genera sentimientos de comprensión y seguridad al estudiante en la experiencia intercultural al poder ver reflejado en la gráfica sus avances o su realidad y la proyección esperada como fruto de su interrelación con otra cultura. Durante el tiempo establecido para vivir la experiencia, se observa el proceso, se sostienen entrevistas y se hacen intervenciones para

compartir con el participante los resultados de cada etapa de la experiencia gráfica.



Figura 5. Curva de experiencia intercultural
Fuente: Kline-Taylor (2014)

Inventario de Adaptabilidad Cultural (Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI) de Kelley y Meyers (1995). Entre los instrumentos que más se utilizan para medir las habilidades interculturales nos encontramos con este, que reconoce los elementos de la personalidad que surgen fruto del encuentro intercultural, y puede servir de medida para constatar el impacto positivo que puede generar dicho encuentro. El Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI) de Kelley y Meyers (1995), consta de 50 preguntas divididas en cuatro dimensiones que miden el desarrollo de habilidades personales de adaptación intercultural. Estas incluyen aspectos como fortaleza emocional, flexibilidad/apertura, precisión perceptual y autonomía personal. Cada uno de ellos se puede describir de la siguiente forma:

La fortaleza emocional, se basa en la idea de que, al estar entre gente de otras culturas, puede ser frustrante, confuso y causar sentimiento de soledad. Poseer fortaleza emocional significa que el individuo mantiene una actitud positiva, tolera emociones fuertes y sabe lidiar con la ambigüedad y el estrés. Esto puede requerir coraje, toma de riesgos y sentido de aventura.

Flexibilidad y apertura, se refiere a la habilidad de estar abiertos a ideas diferentes a las propias. Poseer esta característica ayuda a desarrollar relaciones entre gente que es diferente. Una persona con fortaleza en esta dimensión tiene tolerancia, aceptación y le gusta estar con personas con características distintas a las propias.

La precisión perceptual está asociada a la atención a las relaciones interpersonales y al comportamiento verbal y no verbal del individuo. Una persona que tiene esta fortaleza tiene la capacidad de interpretar información objetivamente, de ser empática, sensible a los sentimientos de los demás y adecuar sus formas de comunicación para evitar malinterpretaciones.

Autonomía personal es un sentimiento fuerte de identidad. Incluye la habilidad para mantener los propios valores y creencias, tomar responsabilidad de la propia conducta y respetarse a sí mismo y a los demás. Las personas con alta autonomía personal se sienten fuertes; saben cómo hacer las cosas y cómo actuar según sus decisiones, respetando las decisiones de las demás personas (Kelley y Meyers, 1995).

El método *Describe, Interpreta y Evalúa (DIE)*. En todas las diferentes situaciones culturales (y personales) con las que las personas se pueden encontrar diariamente, es necesario tener a mano y practicar estrategias para poder manejarlas positivamente. Estas son siempre una oportunidad para poder desarrollar y mostrar la capacidad que se tiene de poder interactuar con otras culturas, para dejar claro que se han adquirido competencias interculturales efectivas. Una de las herramientas a utilizar es el método *Describe, Interpreta y Evalúa* ya que, ayuda a tener un control adecuado frente a situaciones diversas. Este modelo está basado en el método Describe, Interpreta y Evalúa (DIE) de Bennett (2013), quien propone un método para lograr distinguir y alejarse, aunque sea un instante, de los juicios emocionales ante una situación, conducta o cualquier objeto diferente a lo acostumbrado.

El propósito de esta estrategia es capacitar para distinguir entre los conceptos de descripción, interpretación y evaluación y producir descripciones neutras sobre situaciones diversas; evaluar la propia interpretación y las interpretaciones culturales de otras personas distintas, así como validar interpretaciones para responder de forma apropiada. Este método consiste en

cuatro pasos sencillos pero profundos a la vez, ya que requiere de un cambio de actitud ante una conducta que muestre una mente abierta y reflexiva. El método consiste en que cada vez que se esté frente o en relación a una conducta o situación poco familiar o ajena a lo habitual se pongan en práctica los siguientes pasos (Bennett, 2013):

1- Describir: relatar lo que está sucediendo, puramente desde la objetividad. La objetividad se logra con sustantivos, yendo desde lo más particular sin llegar a lo general. Describiendo personas involucradas, palabras literales que han sido dichas, sin abundancia de adjetivos. Describir lo que se ve y los elementos que se observan en la situación.

2- Interpretar: en esta segunda instancia hay que detenerse un poco más cerca de lo que se piensa sobre lo que está sucediendo. ¿Por qué? Es una de las preguntas más frecuentes. Es la hora de elaborar hipótesis sobre la situación. Se suele recomendar elaborar dos o tres hipótesis para confirmar o refutar con el tiempo.

3- Evaluar: cómo me siento al respecto y qué valores están involucrados en la situación. En este paso es cuando se le da participación a las emociones y sentimientos. La pregunta que suele ser guía es ¿Cómo se siente al respecto? Al poder llegar a este paso se está en el medio de la situación en esta instancia, es cuando se puede involucrar personalmente porque los pasos anteriores permitieron tomar distancia.

Este ejercicio sirve como herramienta para las interacciones en ambientes diversos ya que favorece la cercanía y evita los estereotipos y las generaciones que suelen alejar a las personas en situaciones culturales distintas. Es uno de los ejercicios que se proponen en el centro educativo San Juan Bautista, donde, por ser su población infante y adolescentes, suele dar muy buenos resultados y ha ayudado a que los y las estudiantes desarrollen valores como la tolerancia y el respeto. Es también muy usado en el programa de educación intercultural que sigue *AFS Intercultural Program*, como herramienta del trabajo que realizan sus voluntarios locales para enfrentar el trabajo de apoyo a los estudiantes extranjeros, ayudando a mediar ante los conflictos y lograr que puedan tener una experiencia intercultural provechosa (AFS Intercultura, 2013).

2.2.2.2.3. *Otros métodos activos.*

Existen otras técnicas de aprendizaje participativo para lograr que los y las estudiantes se involucren en su propio proceso de aprendizaje. Entre ellas se podría seleccionar la metodología del aprendizaje basada en proyectos, que consiste en que el alumnado con el apoyo del docente estudia un tema amplio que despierta su interés y atención. Se dividen en equipos, desarrollan un proyecto diferente dentro del tema a abordar o estudiar, logrando hacer la labor más interesante y variada que con un único proyecto y se tiene en cuenta la curiosidad y el espíritu crítico del alumnado a través de la búsqueda de respuesta a sus interrogantes. Los niños y las niñas están llenos de preguntas, incógnitas e inquietudes que a través de este método pueden resolver y responder, siendo ellos mismos los que participan en la construcción del conocimiento, así como fomentando la convivencia armoniosa y la competencia intercultural.

Vergara (2016) ha señalado los beneficios de esta metodología activa. El profesor o la profesora puede también optar por poner en práctica en el salón de clases el método trabajo por proyectos, estimulando a los estudiantes a planear, implementar y evaluar proyectos, dándoles la oportunidad de trabajar de manera autónoma durante largos periodos de tiempo y logrando productos reales o presentaciones. Alumnos y alumnas por su iniciativa deciden qué proyecto llevarán a cabo y cómo quieren realizarlo. Dentro de las fases que requiere un proyecto está la de preparación, desarrollo y comunicar los resultados obtenidos a través de exposiciones orales y /o escritas.

Unido a ello, dentro de la gama de métodos de corte activo, está el aprendizaje experiencial basado en el Ciclo de Kolb, teoría sobre el aprendizaje experiencial que parte de una experiencia concreta que le permite sentir (aprendizaje divergente), con la observación y reflexión sobre esa experiencia (aprendizaje reflexivo) y formar los conceptos abstractos a partir de esa reflexión (aprendizaje teórico), para aplicar los nuevos conceptos a nuevas situaciones (aprendizaje práctico). Todo este proceso se realiza observando, pensando y haciendo, para que el alumnado logre alcanzar aprendizajes significativos (Kolb y Fry, 1975).

El aprendizaje basado en problemas es otro de los métodos activos, donde a través del planteamiento de un problema, el profesor o la profesora logra que los estudiantes adquieran e integren nuevos conocimientos. Busca que se comprometan activamente en la búsqueda de las soluciones que culminarán en conclusiones con nuevos aprendizajes, a la vez que aprenden a tomar decisiones, adquieren mayor razonamiento, integran varias disciplinas, trabajan en equipo, adquieren habilidades y mayor motivación para aprender, entre otras ventajas.

Cerrando este apartado cabe expresar que, para caminar hacia una sociedad intercultural, no queda más remedio que fomentar el contacto entre personas y grupos culturalmente distintos. La conciencia y el aprecio por la presencia cultural comprometen al quehacer educativo a contribuir en la construcción de una sociedad plural e inclusiva, acercando a los educandos al conocimiento y ampliación de los saberes, poniéndolos en condiciones y posibilidades de aprender teniendo en cuenta los conocimientos y valores de su propia cultura. Esto supone que reconozcan su propia cultura como particular y aceptan la existencia de otras culturas igualmente válidas y dignas de ser respetadas, comprendidas y valoradas (López Sánchez, 2003). Sobre el particular Leiva (2008) expresa que:

Se reconoce que los docentes están realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud. En este sentido, la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, que nos hacen repensar la interculturalidad desde diferentes enfoques —y significados— para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción educativa (p. 2).

Esta afirmación está avalada por numerosos trabajos e investigaciones (Aguado, 2003; Jordán, 2007; Peñalva y Leiva, 2019). En ese orden, la escuela debe convertirse en uno de los instrumentos para fomentar el desarrollo de una ciudadanía intercultural. El profesorado se considera clave para que este proceso se convierta en realidad, es el hacedor de la tarea educativa y tiene la capacidad de influir en el alumnado para alcanzar la interculturalidad.

Muchas son las herramientas que pueden aplicarse para desarrollar y mejorar la competencia intercultural y manejar el conflicto inherente a la interculturalidad y a toda relación humana, una buena garantía, además sería el entrenamiento y capacitación permanente de todos los agentes educativos y sociales. En esta línea cabe tener en cuenta la formación del docente que debe gozar de una perspectiva intercultural para garantizar su desarrollo en los centros educativos, cuestiones como la multiculturalidad, el valor de la diversidad, la mediación intercultural la educación intercultural, el liderazgo y la buena gestión de los centros debe estar presente en las instituciones de formación del profesorado para responder a los retos y desafíos presentes.

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés *Teaching and Learning International Survey*), en su tercer informe de enseñanza y aprendizaje (TALIS, 2018), que difundió en Londres la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), se señala que los profesores reciben formación, sobre todo, en el contenido de la asignatura, la pedagogía y sobre la práctica en el aula, además de las áreas del comportamiento y el manejo del aula de clase. Pero, plantea que los profesores reclaman que su formación contenga el desarrollo de habilidades avanzadas en TIC, enseñanza en entornos multiculturales y multilingües, y también la destinada a estudiantes con necesidades especiales. Según este análisis, la formación en diversidad es fundamental porque tal como se ha dicho antes, los recientes cambios en los flujos migratorios, entre otros han afectado a la composición de las aulas que hoy se tornan diversas.

2.2.3 El conflicto y la mediación intercultural.

El conflicto es un proceso de enfrentamiento entre dos o más partes, ocasionado por un choque de valores, intereses, acciones o direcciones. Es una construcción social, propia de la persona, que puede ser positiva o negativa. No siempre hay violencia en los conflictos, aunque puede estar presente. El conflicto es parte del ser humano, es natural y aparece de forma natural, su frecuencia y gravedad depende, en gran medida, de la capacidad de las personas o grupos para prevenirlos o solucionarlos. El conflicto y los cambios son inseparables. Se pueden definir los conflictos interculturales como

aquellos que se dan en el marco de los encuentros entre diferentes grupos o posicionamientos, producidos por una multiplicidad de significados o por múltiples causas realmente difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos, así como por la propia multicausalidad de los mismos (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Estos autores señalan que “el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas” (p. 22).

Se le añade el adjetivo de intercultural a esta definición en un intento claro de intentar indagar en la magnitud y complejidad que implica todo lo cultural, que además tiene influencias no sólo culturales, sino también emocionales, actitudinales y éticas (Jordán, 1999, citado por Leiva, 2008). En ese orden, el conflicto escolar intercultural haría referencia a toda situación escolar donde acontece una divergencia entre miembros de diferentes grupos culturales que conviven en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (por ejemplo, incomunicación entre familias y entre estudiantes de diferentes culturas, entre otros), o también a una situación de desequilibrio derivada de una compleja red de significados (afectivos, emotivos, políticos, éticos) definidos de forma implícita. Un ejemplo de ello podrían ser los conflictos emocionales que se producen en la construcción de las identidades culturales de los niños y las niñas, la escasa participación de las familias inmigrantes debido a procesos de exclusión social, entre otros (Leiva, 2008).

También es necesario tener en cuenta la percepción del conflicto, ya que en ocasiones una distorsión en su análisis puede resultar perjudicial, pues la cuestión no radica en eliminar e incluso prevenir el conflicto, sino en asumir dicha situación problemática o conflictiva para el enriquecimiento y el trabajo educativo. Superar una percepción negativa que evite el conflicto, es una clave fundamental desde una percepción positiva y transformadora, ya que el conflicto es visto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas como el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación (Gómez, 2004).

El escenario multicultural y pluralista en el que hoy se vive ciertamente genera nuevas realidades y con ellas surge un nuevo espacio escolar expuesto a la confrontación y al conflicto intercultural. Los docentes no cuentan con

suficientes, y en algunos casos con ninguna estrategia para enfrentar los conflictos propios que emergen de este tipo de ambiente diverso. Por lo tanto, no es necesariamente la presencia multicultural la causa de los conflictos, más bien lo generan la falta de preparación del profesorado para enfrentar este nuevo reto pedagógico (Aguado, 2003).

La escuela es un lugar de encuentro y de batalla por la supervivencia humana, así grupos de diferentes orígenes se dan cita en busca del inherente derecho a la educación por considerarla como el único camino hacia el desarrollo integral del ser humano. Estos grupos, procedentes de diferentes culturas, expresan libremente en estos espacios educativos su forma de vida y quieren sentirse respetados en su propia identidad por lo que surge el conflicto y el choque cultural, provocando así el fenómeno de la violencia escolar tan común en los últimos años en todos los ambientes de aprendizajes. Esta puede ser la razón por la que algunos dicen que los estudiantes que pertenecen a estos contextos se caracterizan por ser sujetos en formación altamente vulnerables (Mata, Ballesteros y Gil, 2014).

Esta lucha interna que se da entre los diversos grupos culturales, unos de acogida y otros como inmigrantes, genera el conflicto cultural caracterizado por la violencia. Los primeros no comprenden la verdadera intención de los segundos al emigrar y los otros sienten por un lado los miedos de la familia de origen por estar en un territorio extraño y trauma de la salida de su tierra natal y, por otro lado, la presión de los compañeros y compañeras de aula que esperan un rápido proceso de integración o asimilación cultural. Todo esto produce un estrés cultural con características de resistencia al cambio y bloqueo emocional ante la dificultad de responder adecuadamente frente a las demandas del medio. Además, habría que tomar en cuenta la propia frustración del alumnado inmigrante al tener que dejar a un lado sus costumbres, incluso su lengua y tener que sobrevivir en un contexto ajeno al que vivía. Así se puede comprender la dinámica de lucha interna y externa por la que está pasando y la aparición de la violencia fruto de la ruptura y la exigencia del ambiente.

Se puede decir entonces, que el proceso mismo de socialización en estos casos de alumnos y alumnas inmigrantes, se caracteriza por un

constante conflicto entre esas dos fuerzas que se enfrentan en una lucha por modelar su identidad. La lucha es compleja ya que tiene más de un frente, por un lado, como ya se ha dicho, uno lo constituye el grupo de acogida, pero por el otro lado, este alumno o alumna se expone a la confrontación con su propia familia, quienes también están en ese difícil proceso socializador, que le exigen que se mantenga apegado a sus raíces familiares y a la cultura del lugar de procedencia, de donde trae en proceso la configuración de su identidad cultural y la sociedad donde ahora habita, que le presiona para que se integre rápidamente, de lo contrario lo abandona bajo el riesgo de que quede excluido, perdiendo valor su presencia en el medio en que se desenvuelve. Todas las fuerzas presionan de manera antagónica queriendo conquistar su identidad (Sarto y Venegas, 2009).

Aún en el caso de que haya nacido en este nuevo territorio, la lucha con su grupo familiar sigue impactando y muchas veces de forma traumática, para los hijos e hijas de los inmigrados. Toda la diversidad de aprendizajes y experiencias de la persona inmigrante, junto con su herencia cultural y social se ve sometida permanentemente al conflicto, al interactuar con un grupo que se considera cultural superior, por la condición de ser dueño del territorio, ejerciendo dominación y produciendo relaciones de desigualdad. Esto deja claro el ambiente de tensión en que vive el inmigrante y que el conflicto entre personas culturalmente diversas, puede surgir con facilidad. Estas diferencias culturales (otras normas, otros patrones de pensamientos, etc.) a la que se ve sometida la persona que emigra, le suponen un choque cultural, creando cierta tensión y en ocasiones provocando conflictos interculturales consigo mismo, con los demás en los diferentes ámbitos de su vida y hablando del escolar, en el ambiente escolar (Richarte, 2008).

Se ha considerado la violencia como un problema de salud pública. La UNESCO (2015c) la declara como uno de los grandes problemas que sufren los niños y las niñas con implicación en algunos indicadores de calidad. En lo referente al área educativo tiene su impacto en el rendimiento de los y las estudiantes inmigrantes y tiene que ver con temas como sentirse acogido por el grupo de acogida, absentismo y deserción. Además, esta problemática envuelve muchos factores asociados a su estado socioeconómico (pobreza,

familias de configuración difusa y contextos sociales problemáticos, marginación, entre otras).

Para Vilas (1994), la relación entre las personas e identidades colectivas es el punto central de la ofensiva y el ataque suele comportar una caracterización de la perspectiva utilitaria. Para él, por lo tanto, no hay conflicto cultural, las culturas no se enfrentan, los que se enfrentan al conflicto cultural son las personas que pertenecen a grupos o identidades culturales, que como todo grupo humano son escenario de relaciones de poder, donde suelen buscar la maximización de sus intereses o la satisfacción de sus preferencias. En este sentido, el grupo minoritario representa una amenaza para el mayoritario, que por ser mayor suelen querer someter a la obediencia al resto. Entonces se puede hablar de conflictos personales -suele aparecer cuando una parte desea someter para ganar poder sobre la otra parte-, conflictos de intereses -lo genera una competencia por ganar un beneficio en detrimento o pérdida de la parte contraria- y conflictos de valores.

Los conflictos de valores, suelen producirse sobre la diferente valoración que acerca de un hecho o norma realizan dos grupos culturales diferentes. Se entiende que en tal situación los valores en cuestión son determinadamente constitutivos de, al menos, una de las identidades culturales, y tal diversidad de valores que ha quedado puesta de manifiesto plenamente en un conflicto es, en este caso, por lo que resulta conveniente la erradicación de dicha diversidad traducida en valor diferente. En cualquiera de los casos, la causa de fondo se encuentra en la poca operatividad o la ausencia de relaciones verdaderamente democráticas (Ruiz, 1998).

Sobre el papel de los docentes en la gestión de conflictos, Leiva (2008) destaca la prioridad de fomentar la formación intercultural del profesorado con el propósito de dotarlos de herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados, con los que pueda contar para realizar una acción educativa intercultural. Del mismo modo entiende que se requiere que el profesorado incremente su competencia para indagar sobre estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural.

El mismo Leiva (2008) continúa planteando lo siguiente:

Así mismo, es inexcusable propiciar la colaboración entre las familias y el profesorado, así como de los propios centros escolares con colectivos sociales e instituciones públicas interesadas en ir haciendo de los contextos educativos, verdaderos espacios de encuentro, de enriquecimiento cultural y vivencial desde una perspectiva intercultural.

Resulta fundamental la formación de los profesores para construir la interculturalidad en las escuelas del presente y del mañana, y esta formación tiene que implicar muy especialmente a los equipos directivos de las escuelas interculturales. Hacer de los equipos directivos de estas escuelas, equipos creativos de docentes comprometidos con la interculturalidad tendría que ser, a nuestro juicio, una medida formativa de gran trascendencia para posibilitar la generalización de prácticas pedagógicas en el resto del profesorado, y avanzar así hacia la gestión positiva de los conflictos interculturales en las aulas, desde la idea de educar en y desde el conflicto (p. 13).

En función a estos planteamientos, el profesorado tiene la llave para convertir estos conflictos en oportunidades para desarrollar en el alumnado actitudes de solidaridad, resolución de conflictos y actitud positiva ante la valoración de la diferencia de pareceres y valores. A tal efecto, la preparación de los docentes en materia de educación intercultural tanto en la formación inicial como permanente unida a una gestión de centro con visión intercultural serán la garantía de la creación de una cultura institucional y académica que responda con éxito a la tan requerida educación intercultural (Sarto y Venegas, 2009).

En este sentido, algunos países, como México, ante esta delicada e injusta situación han incluido en sus reformas educativas la formación de competencias para la convivencia en los programas de educación básica. Otros han creado asignaturas que sirvan de soporte y apoyo para el estudio de temas relacionados con la interculturalidad, entendiendo que con esto están previniendo y formando a favor de la convivencia y vida social pacífica. Para lograr desarrollar competencia de convivencia y vida social, es indispensable que los maestros y las maestras sepan comunicarse, relacionarse con sus compañeros y compañeras desde una perspectiva incluyente, adiestrarse para manejar adecuadamente los conflictos que naturalmente se generan, combatir la discriminación, respetar la diversidad, apoyarse en la legalidad para externar

juicios, estar entrenados para el trabajo colaborativo, entre otras condiciones (Mata, Ballesteros y Gil, 2014).

Se ha podido comprobar que una de las alternativas para prevenir la violencia en las escuelas es la de incorporar innovaciones metodológicas desde cualquier asignatura que permita prevenir el fenómeno de la violencia (Díaz-Aguado, 2003). Otras que muy bien pueden complementar esta herramienta son la organización y realización de actividades que contengan temas que de manera explícita orienten al alumnado hacia esta problemática y los sensibilicen para la prevención de un ambiente hostil. Mantener y defender la inclusión en el currículo académico de asignaturas relacionadas con esta temática, como son: Formación Integral y Religiosa, Historia, Ciencias Sociales, Moral y Cívica, Filosofía, Orientación escolar, entre otras (haciendo referencia a la República Dominicana) pueden servir de plataforma para el montaje de dichas actividades cuyo propósito lleven a los y las estudiantes a experimentar los valores de la tolerancia, democracia, igualdad, respeto a los derechos humanos, entre otros. Y sin lugar a dudas, el camino se encuentra en el desarrollo de una educación intercultural bilingüe.

Como se ha visto, los conflictos están íntimamente vinculados a las relaciones entre humanos y suelen aparecer de forma constante. La gravedad y profundidad de un conflicto depende de la capacidad de las personas de prevenirlos, de resolverlos cuando aparecen y de convertirlos en oportunidades para el aprendizaje mutuo y la mejora de las relaciones. El arte de lograr resolver los conflictos interculturales de forma positiva es a lo que se le llama mediación intercultural. Su nombre refiere a mediar, estar en medio de las partes enfocado a lograr soluciones adecuadas.

Son muchas las definiciones que recibe la mediación intercultural, pero todas coinciden en que la mediación intercultural es un recurso que se utiliza para resolver los conflictos que surgen producto de la interacción en contextos multiculturales, donde aparece la presencia de una tercera persona independiente de los protagonistas, quien debe dejar sentir una actitud imparcial, de libertad y de escucha y demostrar su sincero deseo de guiar o facilitar soluciones justas y adecuadas. Una de esas definiciones, destaca que la mediación es un recurso profesionalizado que busca contribuir a facilitar la

comunicación, relación e integración entre las personas presentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas.

En su tesis doctoral, Ruiz (2012, p. 77) cita a Torrego (2000) para dar una definición de mediación y plantea que es “un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. Se refiere a la mediación como un método alternativo, que trata de no imponer las soluciones, sino construirlas entre las partes.

También puede decirse que es un proceso mediante el cual, las partes en conflicto se comunican con la guía y ayuda de un mediador neutral con el único propósito o finalidad de terminar con el conflicto o simplemente orientar para que las partes lleguen a acuerdos en que ambos se sientan satisfechos. Es importante destacar que las partes que presentan el conflicto intercultural recurren a la mediación con el fin de poder superarlo, que el mediador es un facilitador, no un protagonista, que es imparcial y que se debe dedicar a conducir el proceso encaminando a las partes envueltas a la solución colegiada con la que estén de común acuerdo.

Para Adames (2014), la tolerancia es la opción para resolver conflictos interculturales y el límite de la tolerancia es la ética y la moralidad. Hay que desear el bien para ambas partes en conflicto, porque el objetivo es que el ser humano viva en un ambiente donde se sienta acogido, amado, aceptado. Toda persona es un sujeto, no un objeto. Además de tolerar, hay involucrarse en los hechos, esto significa que todas las personas asuman el compromiso de construir la convivencia humana.

Conviene tomar en cuenta que el reconocimiento de los elementos que intervienen en los conflictos interculturales se convierte en una forma de solución, ya que permite que todas las partes se sienten atendidas, personas, comportamientos, cultura, situación, siendo éste el elemento más impactante, más fuerte en los conflictos (Escarbajal, 2010). Cuando detonan los conflictos cada uno de los elementos impactan sobre los demás elementos, funcionando, así como un círculo que dificulta la solución del conflicto (Kline-Taylor, 2013). En la Figura 6 se muestran los elementos presentes en los conflictos.

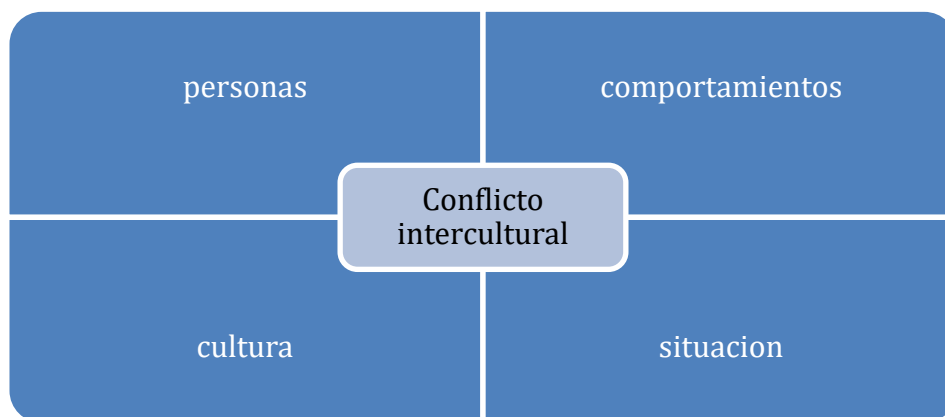


Figura 6. Elementos del conflicto intercultural
Fuente: Kline-Taylor (2014)

Existen otros elementos a tomar en cuenta en los conflictos interculturales como son el compromiso y las circunstancias. En medio de estos dos elementos están los valores (sentimientos), representados en comportamientos como los dichos, hechos, posición geográfica y el tiempo y estos aparecen representados en la Figura 7.

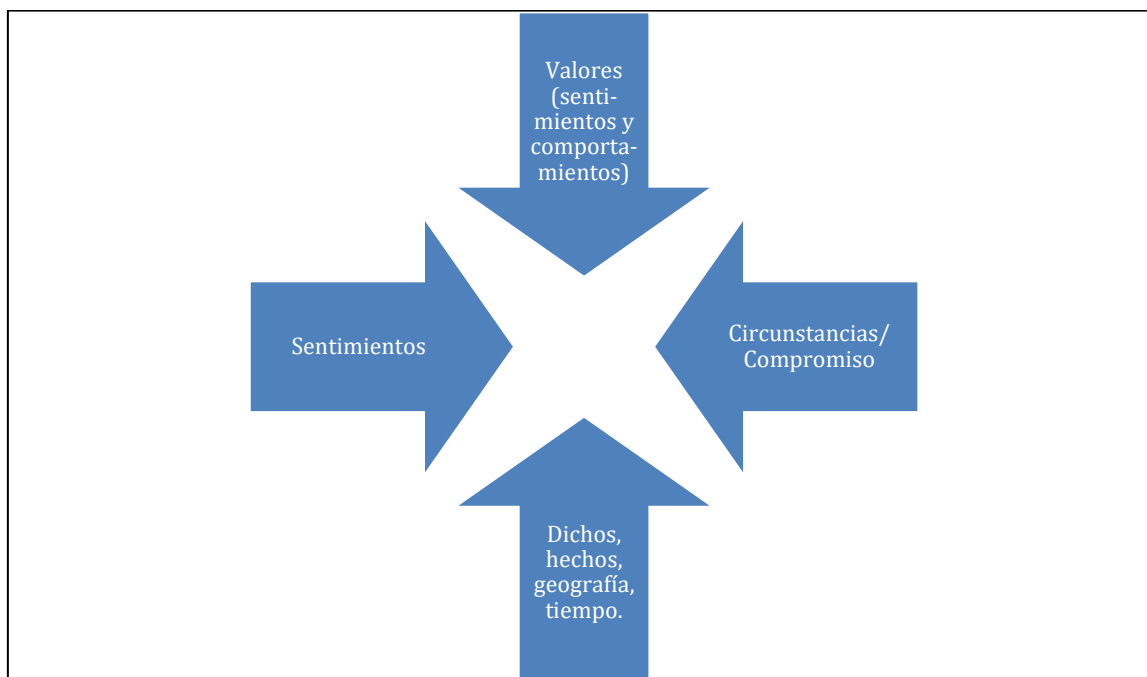


Figura 7. Aspectos del conflicto intercultural
Fuente: Kline-Taylor (2014).

El conflicto deja la sensación de estar en un laberinto y hay que descubrir cuál es la mejor salida del laberinto. Si se tiene miedo se queda dando vueltas. Ante los conflictos se pueden asumir dos posturas: quedarse dando vueltas sin resolver; o, salir y buscar salidas triunfantes para todas las personas.

Reconocer ser parte del conflicto genera la actitud responsable para ser parte de la solución. Hay que buscar las razones del conflicto, por qué se generó y el para qué se desea solucionar. Así se podrá encontrar soluciones. Ante la búsqueda sincera de la solución del conflicto intercultural, es importante resaltar que la necesidad imperante del reconocimiento de ambas partes, así se evita incurrir en el error de que es el colectivo mayoritario el único que debe conocer los códigos culturales del colectivo minoritario. Esto lleva a aclarar que una función primordial en la mediación intercultural se basa en el que el conocimiento debe ser bidireccional, abandonando la unidireccionalidad (Iriarte y Herrero, 2010).

Existen actitudes frente a conflictos que pueden ayudar a encontrar soluciones bajo la mirada del respeto y reconocimiento de los derechos del otro. Estos hacen referencia a: la atención y escucha que no es más que la habilidad básica para la comunicación efectiva; la empatía, o ponerse en lugar de otro, esto significa que hay que callar el diálogo interior para poder escuchar y comprender a la otra persona (Tejada, 2014).

La mediación como herramienta para resolver conflictos interculturales tiene sus posibilidades y limitaciones. Entre ellos, están los casos donde hay un hecho delictivo, ante este tipo de conflicto se debe recurrir a la Ley. Otra situación es cuando una de las partes rechaza al mediador, porque se bloquea el proceso y porque será una pérdida del tiempo. Otro escenario es si la persona que está mediando se enfrenta a una injusticia manifiesta que le lleva a inclinarse a una de las partes y perder su imparcialidad. También es imposible atender casos de resolución de conflicto cuando una de las partes no puede asistir al proceso. El mediador puede debe ser una persona imparcial, que cuente con la aprobación de las partes en conflicto y ha de mantener su posición de mediador durante todo el proceso, cuidando la imparcialidad y evitando hacer de intermediario.

Por igual, la persona mediadora debe verificar que las partes estén disponibles para el diálogo y el encuentro y asegurarse que estén de acuerdo con el lugar y el tiempo escogido para abordar el conflicto. Debe seguir un proceso que cumpla con elementos como la creación de la sintonía entre las partes, la exposición de cada una de las partes de su versión final del conflicto y las condiciones de la otra parte. Además, tener presente la búsqueda de objetivos comunes que constituyen la base para llegar al acuerdo. Ayudar a las partes a reconocer el incentivo de la búsqueda de soluciones y las alternativas de cada parte. Motivar para que ambas partes participen en la conclusión hasta llegar a conseguir un acuerdo que represente garantías y alternativas satisfactorias para ambas partes (Iriarte y Herrero, 2010).

En el ambiente escolar se atienden los conflictos generados entre estudiantes de diferentes culturas, al igual que todo tipo de conflictos y de todas las causas y naturaleza. Generalmente, se sigue un proceso igual al que se acaba de describir en busca del logro de desarrollo de competencias interculturales en el alumnado. Usualmente, primero se enuncia el problema, cada una de las partes informa sobre qué pasó y que cree que generó el conflicto. Luego se contextualiza la situación ocurrida que provocó el conflicto, esto se hace basándose en las normativas existentes que regulan la convivencia armoniosa en los centros escolares. Si se considera necesario, se informa a las familias sobre lo sucedido y se llega a acuerdos que beneficien la formación integral de los implicados. Siempre hay que tomar en cuenta la participación activa de todos los agentes involucrados en el análisis, y la búsqueda de la solución armoniosa, la familia, los compañeros y las compañeras, los y las docentes, las autoridades y las propias personas implicadas.

Lograr el diálogo abierto y equitativo entre las culturas es también un foco de interés de la mediación intercultural, fomentando el contacto entre las personas y grupos culturalmente distintos, permitiendo el aumento del conocimiento de códigos de referencia, utilizado por cada cultura, el mecanismo y funcionamiento de las reglas que rigen sus conductas. Tal condición es básica para lograr el entendimiento y la empatía entre las culturas y aportar las condiciones para la integración y acomodación entre ellos.

En la resolución del conflicto intercultural es importante que el mediador lo haga teniendo claro los propósitos de la educación intercultural y, además es necesario resaltar que todo este pensamiento y reflexiones sobre el tema de educación para la ciudadanía intercultural deben estar fundamentados en aspectos que le den vigencia y garanticen la convivencia pacífica (Escarbajal, 2010). El mediador debe ser competente y estar avalado por un recorrido en la revisión y estudio de experiencias y el desarrollo de conceptos como derechos fundamentales, democracia, segundas lenguas, educación intercultural, plurilingüismo, discriminación, democracia, identidad, género, ciudadanía, aulas inclusivas, comunicación, estilos de comunicación, adaptación cultural, valores, tolerancia, respeto, diversidad, multiculturalidad y dimensiones culturales, definiciones del concepto de cultura, estereotipos, generalizaciones, etnias, religión, raza, entre otras. El dominio sobre estos temas de interculturalidad, deben conducir a un enriquecimiento y sensibilización capaces de apoyar la labor docente y sobre todo el desarrollo de competencia intercultural, tanto para el profesorado como para el alumnado. La formación y el crecimiento personal y curricular del alumnado necesita herramientas para una cultura de paz (Aguado, Gil y Mata, 2007).

Este pensamiento abierto y flexible, ha de estar enmarcado dentro de una propuesta por una educación en valores, de modo que pueda servir para la reflexión del profesorado y toda la comunidad educativa sobre la importancia del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes positivas que conlleven al logro de convivencia armoniosa, garantizando así la paz y la justicia en el mundo. No se trata de tener derechos, sino de que esos derechos no lesionen los derechos que también tienen los demás.

La mediación intercultural como recurso que busca la integración y la relación adecuada entre las culturas, debe formar parte de los programas y currículos de enseñanza en un centro de educación intercultural bilingüe, ya que se le considera como un puente a través del cual los miembros de ambas culturas pueden transitar, sintiéndose seguros y tratados justamente. Además, pueden desarrollar competencia intercultural, poniendo en práctica las destrezas y las habilidades interculturales y demostrar su capacidad de relacionar y cumplir el papel de intermediario entre la cultura, su cultura y la

otra, ya que el fin último de la mediación intercultural es lograr el desarrollo de la competencia intercultural (Iriarte y Herrero, 2010). Del mismo modo Mora (2018), así como Muñoz (2018), señalan la necesidad de desarrollar un compromiso personal para concertar una convivencia pacífica en clave intercultural y la mediación se revela en este sentido, como una herramienta indispensable para alcanzar dicho objetivo.

De acuerdo con Leiva (2008) la educación intercultural está impregnando el pensamiento pedagógico de los actores educativos, lo que aporta nuevas esperanzas y fuerzas renovadas para continuar en el camino de mejorar la gestión de la diversidad cultural, y para que las escuelas se conviertan en verdaderos espacios de vivencia y convivencia intercultural. Un personal comprometido con la educación intercultural es el que hará realidad el deseo de mejorar la gestión de la convivencia en los escenarios escolares de diversidad cultural.

2.2.4 Gestión, Liderazgo Educativo Intercultural y Formación.

La sociedad se volvió global e interconectada, el mundo se flexibilizó y se diversificó, tal como se ha planteado anteriormente. Estos cambios y transformaciones han llevado a expresar que podríamos estar ante el nacimiento de una nueva era o etapa en la vida humana (De Zubiría, 2013).

En este contexto de cambios constantes y veloces todas las organizaciones, empresas o instituciones culturales, empresariales, escolares, de servicios o de cualquier otra índole, se ven obligadas a revisar tanto las finalidades y las misiones que buscan cumplir en la sociedad, como sus modos de organizarse y funcionar para poder sostenerse y cumplir con su misión social. De este modo son grandes los desafíos que han de enfrentar si quieren permanecer y seguir avanzando al ritmo de los cambios, como son redefinir su misión, por un lado, y por el otro lado, romper las viejas estructuras que ya no funcionan y encontrar formas organizativas mucho más flexibles que faciliten la adaptación a ambientes en continuos cambios (UNESCO, 2000). Ante esta realidad, es comprensible que los sistemas educativos no pueden evadir esta situación general y al igual que las demás organizaciones, la rapidez de los

cambios en todos los órdenes de la vida social obliga a cuestionarse tanto sus finalidades como sus formas de organizarse. Un ambiente global diverso y un nuevo estilo de vida, es el escenario que ha enfrentar la gestión escolar.

Es por estas razones que la gestión educativa juega un papel fundamental en la creación de espacios educativos democráticos, en la participación de todos los actores escolares, conduciendo el proceso pedagógico de manera intencional hacia la formación de actitudes y destrezas que permitan comprender la realidad diversa desde diversas ópticas culturales en la comunidad educativa.

En cualquier campo de trabajo y en especial en todo proyecto educativo, el perfil de liderazgo directivo requiere tomar en cuenta tres elementos que se entrelazan entre sí: el proyecto, las habilidades y estrategias directivas y las personas, en este caso los docentes y personal administrativo del centro escolar (Bazarra y Casanova, 2005). Estas ideas aparecen reflejadas en el diagrama de la Figura 8. Cada uno de estos elementos presentados en la figura, juega un rol importante que se complementa y hace posible el éxito esperado en toda acción educativa.



Figura 8. Elementos de la gestión intercultural
Fuente: Bazarra y Casanova (2013).

El proyecto debe contar con métodos innovadores y con la implicación y participación de los docentes, familias y estudiantes ya que es necesario recordar que ningún proyecto se puede poner en práctica si no cuenta con la

voluntad y disposición de las personas implicadas. Todo lo que se emprenda en favor del proyecto es ejecutado por las personas que lo componen, por lo tanto hay que tomarlas muy en serio potenciando el talento que cada una posee, valorando su heterogeneidad ayudándolas a ver en este punto la fortaleza de la complementariedad y facilitándoles procesos de acompañamiento, de aprendizaje, de trabajo colaborativo que motiven la realización de su trabajo de manera entusiasta contagiando a las demás personas y entregando lo mejor de sí mismos (Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2008).

El éxito de un líder o gestor, depende del logro de que todas las personas bajo su dirección se involucren en la tarea y le sigan en sus directrices. La clave está en practicar el liderazgo efectivo que le permita integrar a la totalidad de los miembros de su organización para que estos actúen cohesionados y hacia una misma dirección. Esta herramienta, o forma de gestión, rompe el esquema de control en el que el líder, en el que es la figura jerárquica que impone la manera como los demás miembros del equipo deben actuar. Este tipo de gestión eficaz es usada por los líderes participativos logrando así que toda la organización sea esencia y parte, en la que sus miembros se sientan capaces de tomar decisiones e iniciativas, pero siempre entorno a esa visión común que emana desde la cultura interna (Escala, 2005).

Las organizaciones escolares necesitan un tipo de cultura que permita que sus miembros actúen con un criterio único en torno a la visión común, a los propósitos, y a la forma de actuación esperada para cada centro, siempre tomando en cuenta el entorno que lo rodea. La búsqueda común de los mismos resultados y los valores compartidos, ha de ser elementos que auguran éxito en la cultura escolar.

El común denominador de las organizaciones exitosas es poder contar con líderes con visión bien definida sobre lo que busca. Esto permite la creación de una cultura que envuelve a sus miembros en torno a esa visión deseada por el líder, la cual sustenta esta conexión compartida entre todas las personas los que participan en ella. La capacidad de estar abierto a que la totalidad de miembros participen, de aceptar que todos y todas pueden tener planteamientos válidos para la mejora de la visión del centro, pues son quienes están en contacto directo con estudiantes y el medio, ayudan al director o

directora líder a potencializar una mejor organización. Alcanzar el desarrollo de una escuela inclusiva e intercultural implica la transformación de la cultura del centro hacia un conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por toda la comunidad educativa, centrada en la valoración de las potencialidades y capacidades de cada persona (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Los directivos o líderes escolares han de recordar que además de la visión e interpretación propia, existen otras interpretaciones y visiones que definen los demás miembros, independiente de su posición formal y que ha de tomarse en cuenta. La visión del director o líder siempre ha de estar abierta a la crítica, el análisis y el cuestionamiento como modo de permitir su propio crecimiento como directivo; además esto facilita ver qué parte de su gestión funciona y cuál deberá ser transformada en favor de la mejora de su centro escolar. También ha de destacarse que cuando los miembros asumen una postura de conformidad con la visión dada por el director, se minimizan las posibilidades de crecimiento, no solo del director, sino las suyas también, porque se reduce la posibilidad de sacar hacia fuera sus ideas, visiones e interpretaciones. El director es la persona encargada de facilitar que cada uno de sus miembros escolares expresen y compartan sus creencias e ideales a favor de la cultura del centro.

La tarea de educar trae consigo múltiples posibilidades de respuesta que no es posible encasillarlas en un procedimiento único para cada ocasión. Consiste en educar, formar en el presente el futuro de una persona. En los centros educativos, la dirección es sumamente compleja. El director juega un papel crucial para servir como propulsor de esas ideas compartidas que forman la visión organizativa. Cuando el director conoce a fondo los tipos de liderazgo que puede ejercer, le permite a la organización poder identificar las fortalezas y debilidades, encaminar mejor su estrategia y lograr que la totalidad de miembros se desempeñe con mayor satisfacción y se forme un verdadero equipo. Este tipo de acciones desarrolla una cultura que asegura a la organización que los valores y creencias sean aceptados y aplicados por sus miembros junto con el compromiso con la visión del centro educativo, de lo que depende su eficacia como escuela. El trabajo en equipo y compartir valores facilita el poder afrontar los desafíos y a compartir los éxitos y satisfacciones de

la tarea escolar, crear la visión de educar en, con y para el contexto, en y para la diversidad, para la interculturalidad.

Así que, al describir las acciones que acompañan a la gestión de centros educativos interculturales, se hace hincapié en ideas como: el ejercicio del liderazgo efectivo por parte de los gestores responsables de forma tal que todas las personas abracen con entusiasmo la visión institucional; un conjunto de competencias asumidas por los gestores para animar a todos y todas en el compromiso con el logro de los objetivos institucionales; estrategias aplicadas por los gestores para la creación de una cultura acorde con la visión institucional. En ese orden, es oportuno recordar que la manera cómo piensan e interactúan los miembros de cada centro educativo marcan el sello institucional. Las personas aprenden animados por una visión y el aprendizaje se basa en las relaciones entre los miembros.

Una gestión capaz de entender que la globalización y la mundialización han traído un incremento del multiculturalismo en casi todas las sociedades y por ende en los espacios educativos, por lo tanto, que reconozca la importancia de la inclusión de nuevos pensamientos y objetivos formativos que amplíen los conocimientos en las áreas culturales y cuyo interés principal sea el de brindar a sus estudiantes una educación que les prepare para ser profesionales con habilidades culturales que les permita enfrentar con éxito el mundo actual. Un enfoque educativo que desarrolle los elementos necesarios para vivir con los demás en un ambiente de tolerancia y respeto por las diferencias. Los encargados de la gestión, tienen una compleja tarea que requiere un alto nivel de competencia profesional (UNESCO, 2000).

Puede entenderse, por todo lo expuesto anteriormente, que la responsabilidad de los directivos escolares consiste en que ellos, motivan, valoran, confían, son ejemplo a seguir, dan oportunidades, muestran interés. Tienen una visión global de los resultados, marcan expectativas, planifican y se implican en el currículo y la práctica. Tienen liderazgo en los procesos de aprendizaje, usan estrategias, usan el liderazgo. Trabajan con el profesorado para lograr los objetivos, establecen las condiciones para que los demás sean eficientes. Reparten y comparten la tarea de dirección por el centro escolar, con los demás miembros escolares. Los valores son los que guían las

estrategias, influyen en la práctica y el rumbo escolar. Condicionan procesos y prácticas. Le dan relevancia al valor de la diversidad, el respeto y la tolerancia e involucra a todas las personas que interactúan en la escuela en la consecución de una cultura de convivencia.

A partir de ahí, se entiende la importancia de que se conforme un equipo de gestión educativa, cuyos directivos estén conscientes de la necesidad de promover en sus centros educativos una cultura de celebración y respeto de la diversidad, ofertando programas y experiencias de convivencia que contribuyan a la adquisición de habilidades interculturales. Este tipo de cultura fomenta la práctica docente intercultural como eje en el proceso educativo y garantiza un clima de participación y democracia en las aulas. Es por esto que, a continuación, se abordará la importancia de la formación docente intercultural.

Tal como se ha venido hablando, los vertiginosos avances científicos y tecnológicos han ido determinando los cambios humanos y culturales de la sociedad actual, impactando la vida social, económica y ejerciendo influencia en el ámbito educativo y en las instituciones (Cárdenas y González, 2003). Tal situación pone de manifiesto la necesidad de generar respuestas con características que puedan satisfacer las demandas que surgen de este nuevo contexto, por lo tanto, las instituciones educativas han de plantearse la revisión de su estilo de gestión e ir caminando hacia uno que facilite el cumplimiento con la nueva misión, estableciendo políticas que impacten positivamente en este sentido a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la escuela de hoy está llamada a ser un espacio de desarrollo y ejercicio de liderazgo intercultural.

Como ya se ha planteado en el desarrollo de este trabajo, se está frente a una nueva escuela, fruto de una nueva sociedad, que requiere de un nuevo perfil de docente considerado como pieza clave en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado; se hace necesario reflexionar en torno al significativo papel del maestro y de la maestra, en tanto que es quien puede acercarlos al conocimiento y ampliar sus saberes (Escarbajal, 2015). Al hablar de nuevos escenarios educativos, también deben asumirse las consecuencias de la revisión de los programas de formación docente para responder a la exigencia de un nuevo perfil docente demandado por la escuela de hoy. Crear

nuevas estrategias para la enseñanza y el manejo de los programas escolares, en procura de ponerse en consonancia con las necesidades presentes en la nueva generación de estudiantes.

En tal sentido, hay que pensar en una transformación de la escuela, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, en los métodos utilizados y en los materiales usados para lograr la motivación y el aprendizaje de los y las estudiantes. Por lo tanto, los programas de formación docente deben estar ajustados a los cambios que la sociedad va realizando de modo que sea dinámica, flexible y abierta. Todo este nuevo enfoque de concebir la escuela favorece la participación animada y comprometida del alumnado, de las familias y de toda la comunidad escolar.

García (2011) en su trabajo de investigación refiere a Fullan y Hargreaves (1991), quienes al respecto plantean los factores de importancia en la formación y el desarrollo docente. Entre ellos destacan, la época en la que inicialmente se forma y entra en la profesión, el sistema de valores y las creencias educativas dominantes, el estadio de su vida y su carrera, la confianza que tienen en su enseñanza, el sentido de realismo, las actitudes hacia el cambio, dado que todos estos factores contribuyen a configurar unas determinadas culturas profesionales y unos modos específicos de relación con la práctica cotidiana. Por lo tanto, la formación y el desarrollo profesional no solo dependerán de los conocimientos adquiridos, sino que será determinada además por los valores, las creencias, los pensamientos del futuro profesorado, incluso el momento histórico y social de dicha formación, que lo preparan para el hacer integral de su práctica pedagógica.

La autora citada destaca que el candidato a docente, desde su formación inicial, va a requerir de la adquisición de conocimientos teóricos sobre didáctica pedagógica. Hay que tomar en cuenta que los mismos deben ajustarse a las necesidades actuales de los educandos y de la sociedad actual cuyas características exigen del profesorado el dominio de conocimientos acerca de la cultura, la diversidad y las capacidades necesarias para desarrollar y promover el pensamiento crítico y reflexivo y la formación ciudadana necesaria para sus educandos (García, 2011).

Tal como señala Calvo (2003), el profesorado es protagonista de la labor docente, es responsable de la creación de un ambiente generador de un clima que permita que el alumnado desarrolle actitudes de colaboración y el respeto, indispensables para que se favorezca la educación intercultural. Es a través de la y del docente, que la escuela puede contribuir a la formación de individuos seguros de sí mismos, que valoren su cultura y lenguas propias, al tiempo que se abren a la diversidad. Si el docente cree y valora la heterogeneidad, entonces propiciará escenarios para la convivencia y la tolerancia. Esto se refiere a que el profesorado solo puede llevar a cabo su práctica pedagógica desde esta óptica, si logra desarrollar competencias interculturales, fundamentales para la educación intercultural (Aguado, 2003).

La realidad es innegable, como se ha dicho, es frecuente, cada vez más, encontrar en las calles, lugares de trabajo de cualquier ciudad del mundo, la presencia de personas que por la razón que sea han emigrado de sus ciudades natales, algunas por necesidad u obligación y otras por aventura, lo cierto es que la diversidad se hace presente en la escuela a través de la presencia de los niños y las niñas descendientes de estas personas inmigrantes, lo que ha motivado al análisis y reflexión a muchos autores desde diferentes disciplinas y metodologías, sobre el impacto que genera y la necesidad de dar respuesta a esta nueva situación (Guichot, 2002). El profesorado ha de tener plena conciencia de esta realidad y establecer compromisos con la creación de una nueva escuela flexible e incluyente.

Pero la realidad avanza mucho más rápido que lo que lo hacen las investigaciones en este campo. Sin embargo, es necesario seguir activos en la búsqueda de respuestas a las nuevas situaciones que este fenómeno genera. La práctica educativa debe ser fortalecida por lo que hay que favorecer la puesta en marcha de estrategias y acciones que orienten y sustenten la vida del centro educativo. En este contexto la educación tiene un papel de primer orden ya que es la se encarga de los procesos formativos, tanto de la cultura mayoritaria como de las minorías, en busca de la construcción de una comunidad más justa en un escenario intercultural, lo que la compromete con desarrollar una cultura de diálogo, empatía, comprensión y respeto por la diferencia y la dignidad humana (Guichot, 2002). Ante este panorama, y en el

caso del profesorado, es necesario la revisión de su formación inicial con el propósito de complementarla a través el entrenamiento y capacitación necesaria que les equie de las herramientas y habilidades indispensables ejercer su rol de protagonista ante los cambios ya planteados.

Siguiendo la línea de esta investigación se hace necesario revisar los conocimientos, las destrezas y las actitudes de los y las docentes sobre el tema de la educación intercultural, entendiendo que un formador en interculturalidad es aquel que ejerce su labor docente, desde una perspectiva intercultural. Por lo que es importante destacar que se trata de una actitud de cuestionamiento y reflexión crítica sobre su propio entorno cultural, así como un distanciamiento que le permita descubrir y valorar críticamente la naturaleza que identifica cada cultura (Colectivo Yedra, 2008).

Además, implica superar su actitud egocéntrica sobre la percepción de su propia cultura, abandonando todo sentimiento de superioridad cultural, para abrirse a una supuesta valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas diferentes, y una intención clara por conseguir establecer una comunicación afectiva y eficaz que favorezcan la interrelación y la riqueza recíproca entre las culturas. González (2004) concluye que el fenómeno migratorio influye en el ámbito educativo y que esta realidad, es un reto para la escuela que requiere de recursos humanos y materiales apropiados para ayudar a la adaptación e integración del nuevo colectivo al sistema educativo. Resalta la demanda de profesionales educativos capacitados para poder atender las necesidades educativas específicas y pone de manifiesto la inminente revisión de la formación inicial del profesorado, porque el existente, según él no reúne todos los elementos y recursos necesarios para afrontar la realidad educativa descrita. Esta situación es común en casi todos los países y se extiende a casi todos los rincones del planeta, porque el cambio y la diversidad es un hecho presente en todas partes.

Los docentes deben tomar en cuenta y respetar la forma como aprenden sus estudiantes, reconocer que cada uno es singular y tiene su propio estilo de aprendizaje, entonces es su deber encontrar formas de planificación que incluya a la totalidad del alumnado y respete el ritmo y la forma de aprender. Cada estudiante aprende con su estilo y es diferente al de los demás. De

acuerdo con la frase popular que expresa que no hay impedimentos mentales ni físicos para aprender, ni para enseñar al que le cuesta aprender; sólo existen diferentes necesidades y diferentes caminos.

El profesorado es considerado el artista que siempre encuentra el camino para que el alumnado pueda transitar en el camino adecuado hacia el aprendizaje. y desarrollo integral. La evidencia es clara en revelar el importante rol que tiene el profesorado en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en sus dicentes (Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2011).

Es importante que el docente reconozca su función de facilitador en el proceso educativo, de modo que apoye al alumnado a definir su propio estilo y encuentre su camino. Tal como plantea Díaz-Aguado (2003), el profesorado debe respetar la propia identidad del alumnado y fomentar el desarrollo particular de cada estudiante, evitando moldearlo como si fuera su escultura para que se ajuste a su idea de alumno o de alumna modelo, al contrario, debe partir de la diversidad del aula para reflexionar sobre la mejor manera de ser eficaz y ejercer su desempeño docente. Las ciencias de la neurofisiología y la psicología, han demostrado que los seres humanos aprenden de forma diferente, que no existe una única manera de aprender, cada persona tiene una forma o estilo particular de establecer relación con el mundo y por tanto de aprender.

Enseñar es una labor que se encuentra directamente unida a la aparición de la humanidad que ha pasado por un largo proceso de conformación que va desde una gama de denominaciones -enseñante, profesor, maestro, docente...; y desde su aparición hasta la actualidad ha suscitado un gran interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional. Ha sido proyectada como un apostolado, una vocación y una profesión (Díaz e Inclán, 2001). Desde tiempos pasados se llegó a promover al docente como un personaje algo místico, describiendo su identidad profesional parecida a la de un prototipo de modelo ideal, conocedor de todo, una especie de sabio y con una autoridad incuestionable que tenía la tarea de someter al alumnado dentro de una formación del según sus propios criterios. Hoy en día, la profesión docente se

encuentra al nivel de otras profesiones, quienes realizan un trabajo profesional con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, con dominio de conocimientos propios y con mecanismos concretos de ingreso a la profesión.

Hoy, ante las nuevas demandas y las reformas educativas el profesorado es considerado como la clave del proceso enseñanza aprendizaje y responsable de los aprendizajes de los y las estudiantes. Entre las características que se desprenden de su perfil podemos decir que se espera que este profesional se defina como quien es animador, coordinador, motivador, dirige el aprendizaje, mejora los resultados, de tarea activa y estimulante. Conocen a los alumnos, crean equipos eficaces, son cercanos, resolutivos, comunican bien, son entusiastas. Una persona con buen liderazgo toma iniciativa, es flexible, carismática, escucha, tiene visión estratégica, es comprometida, tiene sentido de la organización, se comunica, capacidad analítica y sobre con pasión por la enseñanza.

El profesorado ha de ser un ente facilitador y lograr despertar en el estudiantado tal interés que desee involucrarse en el proceso de conseguir de manera conjunta la construcción del conocimiento deseado. En ese sentido, el docente deberá tener claro que su rol no es directivo ni impositivo y que debe conocer bien las diferentes metodologías y herramientas para la enseñanza para alcanzar los fines propuestos.

En la República Dominicana, contexto donde se desarrolla este estudio, el Ministerio de Educación destaca el rol del maestro y de la maestra en los centros educativos como facilitadores y facilitadoras para que el estudiantado tenga experiencias de aprendizajes que les ayuden a construir conocimientos que les permita vivir en su medio de manera crítica. Además, que les permita un trato respetuoso y acogedor en el encuentro con los demás; que les posibilite trascender ante las limitaciones de su entorno vital, generando rupturas con los sistemas opresores que les hacen vulnerables, tal como aparece reflejado en la descripción docente en los documentos del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Para comprender mejor la importancia de la profesión docente desde el contexto local y el contexto global, el profesorado debe motivar, dirigir a la vez que deja libre al estudiantado para que cultive y ponga en práctica su propia

imaginación y autonomía. Su rol de mediador, orientador y guía ha de permitir que sus alumnos y alumnas logren construir nuevos conocimientos y conseguir, además, que sus aulas sean un espacio de participación activa donde el o la estudiante sea protagonista de su aprendizaje (MINERD, 2014a).

Asimismo, el Bruns y Luque (2014) destacan la importancia de la buena formación del profesorado y los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de sus estudiantes, tal como se plasma a continuación:

Cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas insalvables en los niveles de aprendizaje. Ningún otro atributo de las escuelas genera un impacto semejante en los logros educativos. Estas evidencias han llevado a que los encargados de formular políticas y los investigadores busquen más intensamente la manera de identificar a los profesores eficaces. Nadie duda que una definición amplia de calidad docente deba abarcar numerosas características y dimensiones del desempeño de los profesores. Pero la capacidad de los profesores de asegurarse de que sus alumnos aprendan es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación (p. 6).

Autores como Villamán y Valeirón (2016) destacan la importancia de fortalecer y actualizar la formación inicial docente, planteando la necesidad de una revisión basada en las necesidades actuales. Leiva (2017) a este respecto, plantea la necesidad de una formación didáctica en interculturalidad, considerándola como un aspecto imprescindible y clave para promover la educación que queremos. Los nuevos cambios traen también cambios en la manera de hacer las cosas y de los métodos o formas de aprender. Por lo tanto, el nuevo docente debe poseer las competencias necesarias para un ejercicio profesional de calidad. Los procesos de formación han de proveer al futuro profesional de la educación, el conjunto de teorías explícitas, actitudes y conocimientos que posibiliten la instalación gradual de las competencias necesarias para garantizar un desempeño adecuado a las demandas actuales.

Para Villamán y Valeirón (2016), las dimensiones educativas que han de acompañar la formación del profesorado en este momento son: dimensión del conocimiento científico-técnico, dimensión ética, dimensión política, dimensión

estética y dimensión emocional. La dimensión del conocimiento científico-ético, aprenden la lógica de este conocimiento científico-ético, aprenden a usar la tecnología y los medios de comunicación y a aplicar esta tecnología a la enseñanza. Aprenden a abrirse a nuevas maneras de hacer ciencias, a conjugar el diálogo entre el saber científico-técnico y el saber humanístico (la justicia, la compasión, etcétera). Por su parte, en la dimensión ética, aprenden la manera de vivir juntos, aprenden a convivir adecuadamente respetando los derechos de los demás, aprenden a ser compasivos con los demás, entendiendo que la compasión es fundamental para ser buen ciudadano.

Es importante destacar, además la dimensión política-ciudadana, que motiva a respetar los derechos de las personas que viven en común, con normas comunes. Desarrolla la capacidad de ser personas con un buen manejo y acceso a la economía, la política, y a la sociedad. Por su lado, la dimensión estética, desarrolla la capacidad de disfrutar y cultivar la belleza, el arte, a cultivarse a sí mismos como personas sensibles. Es imprescindible el desarrollo de la dimensión espiritual, entendida ésta como religiosa o no, porque permite la habilidad de ver más allá de la superficie, lo que le permitirá ser ético, digno y respetuoso. No se puede dejar de incluir la dimensión emocional, entendiendo que el manejo de las emociones es fundamental para todo ejercicio profesional, en especial el de la o del docente, quien tiene que lograr ser una persona equilibrada emocionalmente, ya que es el modelo a seguir por sus estudiantes ante cualquier situación que se les presente.

Siguen diciendo Villamán y Valeirón (2016), que si la formación docente logra dotar a los docentes de todas estas dimensiones se garantizará que el maestro sea capaz de ayudar a los demás a ser felices. Lograr el equilibrio entre estas dimensiones, es el camino ideal para alcanzar una formación docente cuyas características lo conviertan en un líder educativo.

Tomando en cuenta la necesidad de crear un currículo orientado a la formación profesional del profesorado que demanda la sociedad hoy, se puede recoger en cuatro tipos los áreas en la ha de basarse la formación docente, tomando en cuenta, como se ha dicho anteriormente, la preponderancia que adquiere este tipo de profesional en el desarrollo de la sociedad al formar a sus ciudadanos y ciudadanas: la formación científica, que lo dotará de

conocimientos científicos generales; la formación pedagógica, con la que aprenderá a dominar las diferentes áreas pedagógicas; la formación práctica, con la que el docente desarrollará habilidades y destrezas para el uso de los recursos materiales y tecnológicos para enseñar y la formación actitudinal, que le proporcione una base de valores que faciliten una actitud positiva y flexible para acoger los cambios y retos que este nuevo milenio presenta y con la cual desarrolle liderazgo positivo frente a sus educandos. El nuevo perfil docente, no se conseguirá con los sistemas de formación convencionales (Salinas, 2005).

Se puede entender, entonces, que es necesaria la formación de docentes con el perfil de un liderazgo basado en valores, ya que tiene como eje desarrollar la capacidad de generar y emplear cambios constantes para apoyar de manera constante la labor de aprendizaje del alumnado. Este tipo de liderazgo llega a estimular e influir en los demás logrando desarrollar su potencial para innovar, crear, interactuar y buscar continuamente el mejoramiento de sus estudiantes. Algunas características sobresalientes que debe poseer el docente con liderazgo basado en valores transformadores, según destaca Coronado (2007) son:

a) Conocimiento de lo que enseña; sabe y tiene dominio de lo que enseña para poder hacerlo bien.

b) Capacidad de conectarse con los demás de manera afectiva y efectiva. Ser una persona activa con energía positiva, empática.

c) Posee gusto por la investigación, por la búsqueda de nuevos saberes, es decir, se mantiene actualizada.

d) Conserva una actitud crítica constructiva ante los hechos y los comportamientos de los demás (crítica).

e) Da importancia a los procesos evolutivos de las personas, reconoce y comprende.

f) Apertura a experimentar (creativa, innovadora).

g) Toma riesgos y se responsabiliza de los resultados (atrevida y responsable).

- h) Capacidad para evaluar los procesos y recomenzar (flexibilidad).
- i) Crea espacios para la conversación abierta y pluralista (incluyente).
- j) Genera confianza en los demás (confiable).
- k) Respeta la participación y opiniones de los demás (democrática).
- l) Sabe dónde quiere ir (visionaria).

Estas características anteriormente señaladas por Coronado (2007) llevan a pensar en un docente capaz de ejercer cuatro tipos de liderazgos, considerados básicos y esenciales: liderazgo personal, liderazgo deliberativo, liderazgo de resultados y liderazgo de personas. Asimismo, Kline-Taylor (2013), considera que el docente líder debe ser capaz de poseer una serie de actitudes, las cuales se presentan en la Tabla 7. Estas actitudes deben entrelazarse, es decir, no superponerse las unas con las otras.

Tabla 7.

Actitudes que debe poseer todo líder

Actitud	Características
Orientación al servicio	Capacidad para mantenerse centrado al servicio en dirección y trabajo diario Capacidad para construir y sostener relaciones positivas con los demás en la más amplia definición.
Trabajo en equipo	Capacidad para escuchar activamente, buscar entendimiento mutuo y compartir información y recursos. Capacidad para asumir responsabilidades formales bajo la disciplina de la institución. Capacidad para permitir que otras personas dirijan.
Visión intercultural	Capacidad para promover la misión del Centro. Capacidad para demostrar respeto a las diferencias individuales. Capacidad para comunicarse efectivamente y trabajar cómodo y eficientemente en un ambiente intercultural.
Manejo y negociación de conflictos	Capacidad para aplicar habilidades básicas de comunicación y guiar conversaciones. Capacidad de demostrar valores morales. Capacidad de negociación constructiva y a salidas “ganando/ganando”.
Eficiencia personal	Capacidad para aceptar y ejercer autoridad. Capacidad para encajar en constante crecimiento personal

Fuente: Elaboración propia a partir de Kline-Taylor (2013)

El liderazgo pedagógico basado en valores transformadores es un proceso donde se ejerce una influencia superior que permite organizar y estructurar una institución educativa con el fin de promover la transformación de estudiantes en líderes creativos, críticos, reflexivos, que sean capaces de resolver sus conflictos, sean sensibles ante las necesidades de su medio y capaces de interactuar positivamente en un mundo cambiante.

Informes de seguimiento educativo recientes (PREAL, 2015) dan cuenta de que la calidad docente es el factor clave para la escuela y para el aprendizaje de los estudiantes y que existe una creciente preocupación en Centroamérica, así como en la República Dominicana con relación a la formación del profesorado. En este sentido se expresa que no se ha logrado formar al profesorado para responder a las necesidades de todos los estudiantes desde un modelo inclusivo e intercultural. En esta región del mundo los sistemas de formación y apoyo al cuerpo docente son todavía inadecuados, además, dejan excluidas a las familias y a los empresarios, quienes conforman el grupo de interés que debería involucrarse con los gobiernos para exigir las mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, a partir de esta realidad, y apoyándose en los referidos informes, en el caso dominicano se procedió a la consulta para llegar a un pacto nacional para la reforma educativa y a partir de aquí se incluyó en la agenda pública un conjunto de consensos para mejorar la calidad del personal docente, tomando en cuenta entre otros aspectos, el aumento de las exigencias y barreras de entrada para la carrera docente, el desarrollo de programas de capacitación, y las tutorías para educadores en servicio, la remuneración al profesorado en función de sus competencias certificadas y su desempeño. Como resultado de la implementación de las nuevas políticas educativas con relación al profesorado, existe el compromiso de que todo cargo docente ingrese al sistema educativo público a través de concursos de oposición.

El Estado está también enfocado en apoyar la formación continua del profesorado, así como de los equipos directivos de los centros educativos. De esta manera, informes de investigaciones realizadas sugieren que se debe priorizar la especialización y/o formación inicial de docentes en aquellos niveles

de menor cobertura, tales como la primera infancia y la secundaria; de generar sistemas de incentivos para evitar que los educadores más talentosos y experimentados migren de los centros educativos insertos en contextos más desfavorables, promoviendo la falta de equidad y la falta de esperanza en las familias respecto a la formación de sus hijos e hijas (PREAL, 2015).

Aunque no se ha llegado, se está en el proceso de conseguir que el profesorado adquiera la preparación que necesita para apoyar desde su rol la transformación de las escuelas en espacios de inclusión y acogida. Sin lugar a dudas, una tarea pendiente es la formación y preparación del profesorado para poder desarrollar en las aulas una educación mejor, una educación de calidad, inclusiva, equitativa e intercultural para todos. Asimismo, el estudio realizado por Cernadas, Lorenzo y Santos Rego (2019) en el contexto español pone de manifiesto la necesidad de capacitar al profesorado en las competencias que demanda la educación del siglo XXI al tiempo que reconoce la carencia formativa de los centros universitarios en este sentido.

Para ello, cabe ofrecer una formación basada en competencias. En ese sentido, definir el concepto de competencia sirve de guía para establecer el programa que ha de dirigir la formación de este profesional del ámbito educativo. De este modo, Ruiz (2012), refiriéndose a Canó (2008), propone diferentes definiciones plasmadas todas ellas en la Tabla 8.

Tabla 8.

Definiciones de competencia, según varios autores

Autor	Definición
Stephenson y Yorke (1998)	Integraciones de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
Lasnier (2000)	Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación).

Le Boterf (2001)	Las competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestan tales recursos. Cada movilización es propia y única.
Prieto (2002).	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
Medina (2009)	Es el dominio de los saberes, de los modos de aplicarlos para resolver los problemas, que disponernos favorablemente a asumirlos y de implicarnos en la mejora permanente en el estilo de vida, mediante los compromisos profesionales y la identificación con las necesidades que las sociedades en general demandan.

Fuente: Elaboración propia tomada de Canó (2008).

La clave de la fortaleza de la formación en competencias radica en la posibilidad de ampliar los saberes más allá de la simple repetición de información o la simple ejecución de tareas delimitadas. Por lo que ser competentes supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en el complejo mundo en el que se interrelacionan aspectos técnicos, culturales, sociales, éticos y políticos (UNESCO, 2000). La delicadeza de la tarea de educar demanda de permanente desarrollo de capacidades de autocrítica, autorreflexión, creatividad, de decisión acertada y de acción altamente profesionalizadas. Es por esto que se ha de dedicar especial empeño en la formación de este profesional de tan alta valía social.

La compleja construcción de la educación intercultural en espacios escolares requiere de la puesta en práctica en espacios apropiados para que surta efecto y por profesionales de la educación que la entiendan, la conozcan, crean en ella y más que eso, la amen como para que la conviertan en un estilo de vida propio y sean un ejemplo para construir una escuela mejor, inclusiva e intercultural.

Se cierra este capítulo y se continúa este trabajo con la presentación y descripción de la experiencia de construcción de una escuela intercultural

bilingüe en el Colegio San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

Capítulo 3. Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista



Cándido Bidó. "Ave", (1983)

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL COLEGIO SAN JUAN BAUTISTA

Introducción.

Los centros educativos se enfrentan al desafío de promover una educación mejor para todos, inclusiva y equitativa con la finalidad de colaborar en el proceso de construir una ciudadanía intercultural y una sociedad mejor. El papel de las escuelas es vital en este sentido. De este modo, Ortega (2007) así como Leiva (2015), han señalado a la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo de la interculturalidad, el lugar propicio para desarrollar las competencias necesarias para transformar el mundo y preparar al alumnado para la vida, una vida ética y justa para todos. En esta dirección, Santos Guerra (2009) habla de la escuela como un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica, un lugar para aprender a pensar y a convivir, precisando para ello construir un proyecto asentado en la solidaridad, en la cooperación, en la equidad y, en definitiva, en la justicia.

El desafío actual es comprender las tensiones entre equidad y excelencia educativa en el marco de un proceso de aprendizaje exitoso para todo el alumnado, de modo que se puedan aportar propuestas que avalen la equidad como un proceso necesario para una educación que aspire a ser excelente, y en la que todos y todas sean importantes, cuenten y puedan llegar (Palomares y Santamaría, 2016, p. 25).

Precisamente, este capítulo está dedicado a describir el proyecto educativo presente en el Colegio San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros, República Dominicana. En el transcurso del mismo, se exponen las características del centro, su proyecto educativo y el currículo bilingüe- intercultural, así como las mejoras implementadas en el mismo.

Con la presentación de esta información se quiere dar a conocer los contenidos y los programas del currículo de educación intercultural bilingüe existentes en el centro educativo, con la finalidad de describir y valorar su contribución al desarrollo de competencias interculturales en el alumnado, tan necesarias como argumentan, entre otros autores, Aguaded, Dueñas y Rodríguez (2008), Borrero (2011), Hernández (2011), así como Escarbajal y Leiva (2017). En

este sentido, la descripción se realiza teniendo en cuenta la fundamentación realizada en los capítulos anteriores en relación a la Educación Intercultural Bilingüe. Por consiguiente, el marco de análisis de todos los aspectos referidos al Colegio San Juan Bautista se sitúa en el modelo de acción propuesto por la Educación Inclusiva e Intercultural. Desde sus principios analizamos el discurrir del centro en todos sus ámbitos y dimensiones, para mostrar las acciones llevadas a cabo con la finalidad de promover el desarrollo de competencias interculturales en su comunidad educativa y fomentar una ciudadanía intercultural.

Por ello, el marco teórico elaborado, así como los documentos que rigen la vida académica del Colegio San Juan Bautista, han sido los referentes para realizar esta descripción, análisis y valoración que presentamos a continuación, como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y las bases de datos referidas al curso académico 2017-2018, sin olvidar los referentes normativos del país.

3.1 La educación intercultural bilingüe en el contexto de la República Dominicana.

Tal como se ha referido en capítulos anteriores, el derecho a la educación está amparado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948. La República Dominicana forma parte de los países firmantes de esta Declaración. Además, el país ha mostrado su deseo y seguimiento de lo propuesto para la Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2015c), cuyos objetivos coinciden con los de la agenda nacional en lo que tiene que ver con el ámbito educativo. Estos objetivos están definidos en la Estrategia Nacional de Desarrollo (END), el Plan Decenal de Educación 2008-2018 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (Checo, 2017).

En el caso particular del colegio San Juan Bautista, como toda organización empresarial, este centro fue sometido al cumplimiento de los requerimientos propios del proceso legal de apertura que permite lograr el reconocimiento y la acreditación por parte de la Secretaría de Estado de Educación (actualmente MINERD) y de la Secretaría de Industria y Comercio del país. Posteriormente, tras un proceso de evaluación y revisión de los programas de lenguas extranjeras, realizado por la Texas Tech University en el año 2012, alcanzó un nuevo reconocimiento como centro que opera con un programa de educación dual en idiomas.

Bajo el amparo de las declaraciones y disposiciones sobre los derechos humanos y el derecho a la educación, a partir de las leyes educativas dominicanas, específicamente sobre la apertura de centros escolares, se crearon los documentos que contienen los planes, los programas y el reglamento escolar, así como la filosofía que sustenta la misión y visión de este recinto escolar. Estos documentos constituyen el marco ejecutor en las tomas de decisiones en esta institución.

El proyecto institucional de este centro educativo se enmarca en las directrices y en la supervisión del Departamento de Educación de la Texas Tech University, del Estado de Texas, Estados Unidos, y en otros referentes e hitos normativos como:

1- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en concreto, en su artículo 26, que expresa que toda persona tiene derecho a la educación con propósito de lograr el desarrollo pleno de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades (ONU, 1948).

2- La Declaración Universal de los Derechos del Niño, en su artículo 7. La igualdad de oportunidades es una condición con la que debe ofrecerse la educación; además, al niño y a la niña se le debe garantizar el disfrute de espacios y estrategias de juegos y recreaciones, por lo que la escuela debe planear una educación en la que se enseñe por medio de estas estrategias (UNICEF, 2006).

3- La Constitución de la República Dominicana, en su artículo 8, inciso 16. Por medio de la educación se difundirá la ciencia y la cultura, se erradicará el analfabetismo, por lo que los centros educativos deben cumplir con esta función educativa (Constitución de la República Dominicana, 2015).

4. La Ley General de Educación de la República Dominicana 66-/97 (capítulo 2, Art. 5) sobre los fines y principios de la educación dominicana, cuyos propósitos son, formar personas libres, críticas y creativas para el logro de una sociedad libre, democrática, participativa, justa y solidaria; formar personas amantes de su familia y la patria, responsables, conscientes de sus deberes y derechos; educar para la dignidad e igualdad de derechos. Fortalecer la identidad nacional, procurando la paz universal; formar en valores humanos y trascendentales como la ética, la estética, la moral, la religión y la intelectualidad; y formar recursos humanos calificados, para la eficiencia y la justicia social (Congreso Nacional, 1997).

Es importante destacar que este proyecto educativo cumple con los propósitos de la educación dominicana en el orden de la calidad. En ese sentido, estos propósitos pretenden promover valores culturales del país y universales, buscando armonía entre tradición e innovación, además, de la difusión, la conservación y desarrollo del patrimonio científico, el cuidado del medio ambiente y la protección de los recursos naturales.

En estos referentes, el centro no olvida la Ley No.136-03 (2003), que sustenta el Código del Menor de la República Dominicana, el cual, en su artículo 45, habla sobre el derecho a la educación, sustentando el derecho a la más alta calidad, el desarrollo de potencialidades y capacidades que contribuyan al desarrollo personal, familiar y de la sociedad de todos los dominicanos y las dominicanas. Entre sus párrafos, el 1 y el 2 coinciden con la Ley de Educación 66/97, la Constitución de la República Dominicana, los Derechos de la Infancia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Se recuerda, siguiendo el documento presentado por López (2001) en el Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Santiago de Chile, del 23 al 25 de agosto de 2000, que la EIB trata de que culturas de raigambre diferentes se complementen a través de una propuesta dialógica y de encuentro. En este documento López (2001) plantea que:

Es por ello, que ahora en varios países, y en el marco de las reformas educativas en curso, se apela a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. A partir de entonces, la interculturalidad se postula como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares... (p. 8).

Este planteamiento cabe adoptarlo en todos los centros bilingües. Desde este enfoque la EIB es mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes. Genera una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar.

Según la publicación del Diario Libre (2012), titulada Educación bilingüe para un mundo globalizado, los programas de educación bilingüe de la República Dominicana consisten generalmente en la enseñanza del contenido académico en dos idiomas, uno de ellos en lengua materna y el otro en una lengua extranjera. Cada idioma se utiliza en mayor o menor medida dependiendo del programa aplicado. En los programas de inmersión, por ejemplo, todo o casi todo el contenido académico se imparte en el segundo idioma. En esta publicación se especifican cuatro modelos diferentes de desarrollar este bilingüismo como:

1. Inmersión total. Se utiliza el inglés (u otro idioma) como la lengua única de la instrucción, mientras que la lengua materna es utilizada de vez en cuando, y no se hace ninguna tentativa de desarrollarla.

2. Transitorio. La lengua materna es el punto de partida, mientras los estudiantes desarrollan lentamente el control del otro idioma. Estos programas son transitorios porque la meta es comenzar con la lengua familiar para ir llevando al estudiante al punto de la instrucción total en la otra lengua.

3. Inmersión dual. Los dos idiomas son igualmente prominentes en este plan de estudios. La instrucción está en dos idiomas con énfasis en la fluidez en ambos. La instrucción y la capacidad en la lengua materna, así como el desarrollo del otro idioma es el foco de este programa.

4. El mantenimiento o la educación bilingüe de desarrollo. La instrucción es en la lengua materna con una adición gradual de la instrucción en la lengua secundaria. Se utiliza para preservar la lengua materna pero también para construir una maestría en la lengua secundaria.

En todos esos modelos anteriormente descritos, debe estar presente el imperativo de promover una educación basada en el conocimiento, el respeto y la valoración de la diferencia en el marco de los derechos humanos. En definitiva, de fomentar la interculturalidad.

Es bueno señalar, que en la sociedad dominicana la educación bilingüe se refiere a toda la educación impartida en un centro de procedencia extranjera (los más conocidos son los de nacionalidad americana, donde se enseña utilizando el currículo de esa nación y en la lengua inglesa). Este tipo de centros son considerados de alto nivel de calidad y, por ello, el alto precio de su matrícula, su

acceso está destinado a muy pocas familias dominicanas, quedando abierta la posibilidad para las familias de extranjeros que viven en el país y a dominicanos que cuentan con un alto nivel adquisitivo.

Según los modelos presentados anteriormente, el Colegio San Juan Bautista sigue el modelo de inmersión dual, teniendo como ya hemos dicho, el currículo dominicano y el de Texas, haciendo también énfasis en la enseñanza de la lengua francesa como un tercer idioma en el currículo. Por esto, el centro se define como de tipo dual con educación intercultural multilingüe. Dado que el sistema educativo dominicano solo contempla dentro de las modalidades educativas los centros monolingües (solo en español) y la bilingüe (en una o dos lenguas donde una de ellas es extranjera), desde sus inicios se han tenido que romper barreras para lograr ser reconocido por la comunidad como tal.

La presencia de estudiantes extranjeros, atendidos por el sistema educativo dominicano, según la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2015), es una realidad dejando claro que el grupo mayoritario de habla extranjera está compuesto por haitianos, en primer lugar, seguidos de los estadounidenses. El primer grupo es de habla francesa y son atendidos en su mayoría por el sector educativo público y el segundo grupo es de habla inglesa y la mayor cantidad de estudiantes son atendidos por el sector educativo privado. Esto es debido a que estos estudiantes extranjeros proceden de clases económicas y sociales con marcada diferencia tanto en las razones de su permanencia en el país como en los niveles de ingresos económicos entre ambos grupos. La presencia de los demás estudiantes procedentes de otros países, atendidos por el sistema educativo dominicano, representan niveles menos significativos.

Es bueno destacar que el beneficio de la inversión o aporte mayor de parte del gobierno dominicano lo reciben los haitianos, quienes además son atendidos en otros sectores como el de la salud. Como ejemplo de esto, en la Tabla 9 se presenta la matrícula estudiantil por sector, según nacionalidad, correspondiente al año escolar 2016-2017.

Tabla 9.

República Dominicana: Cantidad de estudiantes matriculados a inicio del año escolar por sector, según nacionalidad, año lectivo 2016-2017.

Nacionalidad	Total	Sector		
		Público	Privado	Semioficial
Total	2,749,144	2,069,829	627,758	51,557
Dominicana	2,653,105	2,001,769	600,716	50,620
Haitiana	73,586	6,1909	11,052	625
Estadounidense	10,153	1,839	8,166	148
Venezolana	2,668	1,021	1,617	30
Española	2,325	831	1,470	24
Puertorriqueña	1,159	446	690	23
Italiana	866	261	591	14
Dominiquesa	455	351	96	8
Colombiana	377	54	318	5
Mexicana	337	48	288	1
Francesa	265	80	183	2
Argentina	238	89	147	2
Cubana	196	41	154	1
Rusa	194	22	172	0
China	186	12	170	4
Alemana	174	51	121	2
Panameña	160	81	74	5
Peruana	151	18	132	1
Canadiense	143	25	118	0
Salvadoreña	142	88	53	1
Suiza	141	34	104	3
Brasileña	138	8	130	0
Ecuatoriana	130	63	65	2
Costarricense	126	36	89	1
Guatemalteca	118	16	100	2
Danesa	108	77	28	3
Otras nacionalidades	1,503	559	914	30

Fuente: Portal Web del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2019)

La República Dominicana, en 2018, cuenta con 22 centros educativos bilingües reconocidos por el Ministerio de Educación, los cuales están ubicados principalmente en Santo Domingo, Santiago, Puerto Plata y La Romana. Estos centros educativos se reparten unos 4.613 estudiantes que reciben docencia a través de programas de EIB. Junto a ellos, otros 80 centros imparten lenguas extranjeras.

En cuanto al acceso, la educación bilingüe es un recurso reservado para una minoría, no solamente por los costes, sino por la escasez de centros con estas características que hay a nivel nacional. Sobre los costes, un año escolar en un colegio bilingüe o de inmersión puede costar hasta 560 mil pesos dominicanos o su

equivalente en dólares (unos 9.300 dólares). Para estudiantes de nuevo ingreso hay colegios en los que se debe pagar un coste adicional que podría superar los RD\$300.000.00. Estos precios se tornan incosteables para la mayoría de las familias dominicanas que devengan ingresos por debajo de los RD\$10.000.00 al mes, de ahí que el ingreso a estos centros sea limitado en un país de tantas carencias.

La formación del profesorado es otra carencia presente en muchas ocasiones, como ha puesto de manifiesto Pantaleón (2011). Según sus estudios realizados en diversos colegios privados, la mitad de los docentes entrevistados para ocupar un puesto laboral son rechazados por tener problemas de dicción y de ortografía en la segunda lengua. En este sentido, son muchas las deficiencias y las debilidades de los graduados universitarios en el ámbito pedagógico. Este hecho obliga a los centros educativos a invertir cerca del cinco por ciento de su presupuesto en la formación de sus docentes para colocarlos al nivel de los estándares de calidad exigidos.

A este respecto, Vega (2012) afirma que la constante capacitación de los maestros y las maestras es un aspecto que ha fortalecido el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), a través de programas ofertados por diversas instituciones como, la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la Alianza Francesa y el Instituto Dominicano Americano, a los cuales el profesorado accede por medio de becas. Siguiendo lo expresado por este autor, el MINERD ha capacitado a todo aquel que se ha interesado en ampliar sus conocimientos en el área. Unido a ello, no debemos olvidar el deseo interno de cada docente de priorizar actividades de formación continua para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos y alumnas.

Evidentemente la capacitación y la titulación de docentes bilingües es un problema tanto a nivel público como a nivel privado. En ocasiones los colegios tienen que salir a buscar recursos humanos en el exterior o contratar extranjeros residentes en el país, pero estos, en muchos casos, no poseen títulos universitarios, solo el dominio de una lengua extranjera. Sin embargo, Vega (2012) afirma que una gran mayoría de los maestros y maestras de lenguas extranjeras de los centros públicos son profesionales del área y que para ingresar al sistema educativo público deben seguir rigurosos exámenes orales y escritos.

En cuanto a los programas implementados en el año escolar 2005-2006, el Ministerio de Educación inició un proyecto piloto para la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo del Nivel Básico, el cual se inició en la tanda matutina de 17 escuelas, una por cada regional educativa que rige este Ministerio. Mientras que en el 2006-2007, el programa se expandió a 12 escuelas más. En 11 de estas 29 escuelas el programa funcionaba en ambas tandas (Diario Libre, 2012). A partir de la implementación de la Jornada Escolar Extendida en el sector público, se han aumentado la cantidad de horas de inglés y de francés, haciendo énfasis en el aprendizaje del inglés, en particular, por ser considerado el idioma universal.

A pesar de la controversia del tema de convivencia entre haitianos y dominicanos, algunos estudiosos del tema intercultural en el país, como es el caso de Frago (2016), considera que el creole, idioma natural de los haitianos, también debe ser incluido en el aprendizaje de los estudiantes dominicanos. Esto lo fundamenta señalando que Haití comparte la isla con República Dominicana, es su principal socio comercial; además, una inmensa cantidad de sus ciudadanos vive en República Dominicana, y dominan el español, mientras que los dominicanos no conocen el creole. Para Mallén (2017), sociólogo dominicano, persisten grandes brechas, el tema dominicano y haitiano sigue siendo objeto de distorsión y malinterpretación en uno y otro lado de la isla. Las controversias derivadas del comercio y la migración han dejado a un lado un conocimiento más completo del vecino país. Considera que existe un desconocimiento mutuo entre ambas naciones ya que cada uno vive de espaldas al otro. Sin embargo, los trabajos compartidos en el área del arte y literatura son nexos que arrojan nuevas perspectivas sobre el migrante haitiano, a la vez que apaciguan esa imagen del dominicano, que en ocasiones ha sido acusado por organismos internacionales como intolerante y xenófobo.

La lengua, como ya se ha descrito en capítulos anteriores, es el mejor vehículo de la cultura entre las naciones y en caso de las relaciones entre estos dos pueblos, hermanos por naturaleza, la idea de que la cultura debe ser un vector que facilite un mayor grado de conocimiento de uno y otro lado de la isla, contribuirá a la liberación de prejuicios y permitirá mayor franqueza y alcance en la vida intercultural de ambos. La idea es, a través de la educación intercultural, convertir a las nuevas generaciones de dominicanos en personas que hablen el inglés y que tengan

suficiente fluidez en el francés y el creole para entender a los vecinos haitianos y poder compartir su riqueza cultural. En este sentido, se deben materializar los fines presentes en la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley No. 66-/97, concretamente, en su artículo 5:

La educación dominicana sustenta los siguientes fines:

- a. Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo;
- b. Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- c. Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres;
- d. Crear y fortalecer una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enalteciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones;
- e. Formar para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes: intelectuales, morales, éticos, estéticos y religiosos;
- f. Formar recursos humanos calificados para estimular el desarrollo de la capacidad productiva nacional basado en la eficiencia y en la justicia social (Congreso Nacional, 1997, p. 3).

Para el cumplimiento de los anteriores fines en el artículo 6 de dicha Ley, aparecen los principios a desarrollar en el orden de la democratización y que, están relacionados con el desarrollo de una EIB como:

- c. Fomentar la igualdad en oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales;
- d. Propiciar la colaboración y confraternidad entre los dominicanos y el conocimiento y práctica de la democracia participativa como forma de convivencia, que permita a

todos los ciudadanos ejercer el derecho y el deber de intervenir activamente en la toma de decisiones orientadas al bien común;

e. Fomentar una actitud que favorezca la solidaridad y la cooperación internacional basada en un orden económico y político justo, convivencia pacífica y la comprensión entre los pueblos (p. 4).

Una vez descrito el contexto donde se enmarca esta investigación, se pasa a presentar de forma más pormenorizada al Colegio Bilingüe San Juan Bautista. Por igual, se presentan las acciones y los programas desarrollados en aras a crear una EIB.

3.2 El Colegio San Juan Bautista de Santiago y su Educación Intercultural Bilingüe.

El Colegio San Juan Bautista, desde su fundación en el año 1997, siente la necesidad de crear y mantener espacios abiertos y diversos que acojan y acompañen a las familias en la formación de sus niños y niñas en la tarea compartida de aportar a la sociedad personas que respondan a las demandas de un mundo cambiante y de construir una sociedad mejor. Nace justo a las puertas de un nuevo milenio cargado de cambios y desafíos, pero lleno de esperanzas por la enorme cantidad de avances científicos y tecnológicos que amplían la posibilidad de acceder de forma más rápida y fácil a los conocimientos, lo que hace más rico y atractivo el ambiente escolar.

Conscientes de que la vieja idea de que la escuela debía ser conservadora y exclusiva había pasado y de que, cada vez más, los espacios heterogéneos dominan el escenario escolar, se organiza un currículo que favorezca la inclusión y la apertura a los nuevos saberes y, en particular, a practicar la convivencia democrática y participativa en todo su quehacer educativo, el aprendizaje dialógico. En este aprendizaje, siguiendo a Ferrada y Flecha (2008), toda la comunidad se involucra con la finalidad de conseguir aprendizajes de calidad en todo el alumnado. Precisamente, las interacciones entre las personas a través del diálogo son la pieza clave para que se produzcan los aprendizajes. Conociendo el impacto que, para esta nueva generación de alumnos y alumnas, tiene el tipo de educación al que se exponen, diseñar un currículo intercultural se convierte en una tarea compleja que exige un cambio total de mirada del centro y su gestión, incluyendo una

transformación del rol asumido hasta ahora por los y las docentes. En ese orden, ha sido una preocupación para el Colegio San Juan Bautista, diseñar e implementar un currículo que realmente responda a lo requerido por este nuevo milenio, caracterizado por un mundo cambiante y diverso. Formar personas capaces de asumir de manera comprometida las exigencias de los nuevos contextos laborales, abiertos a aprender toda la vida, interesados por la investigación, el progreso científico y con competencias interculturales, ha sido la tarea del Colegio desde su creación (Colegio San Juan Bautista, 2017).

3.2.1 Colegio San Juan Bautista: Historia e Identidad.

El colegio San Juan Bautista es un centro educativo católico ecuménico, que se caracteriza por desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe. Esta abarca los tres niveles del sistema educativo dominicano previos a la educación superior: inicial, primario y secundario. Esta institución nace en el año 1997, a las puertas del tercer milenio, en medio del principal debate educativo del siglo XX por la mejora de la calidad educativa. En estos momentos, la sociedad reclama una escuela nueva, nuevos espacios, nuevos retos, desafíos y la búsqueda de respuestas a problemas nuevos ante este mundo globalizado. Siendo conscientes de todos estos desafíos, el colegio nace con el propósito de contribuir a la formación de ese nuevo hombre y esa nueva mujer que demanda el siglo XXI. Con este fin, se ponen en práctica los principios psicopedagógicos del constructivismo, donde el alumnado se convierte en protagonista activo de sus propios conocimientos. Como expresa Delors (1996), la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y, al mismo tiempo, la brújula para navegar por él; es más, la educación debe estructurarse alrededor de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con otras personas.

Siguiendo estos preceptos, este colegio pretende formar personas con valores, habilidades y competencias interculturales para la comunicación, la solidaridad, el trabajo colaborativo, el amor a Dios, a la familia, al prójimo y a su comunidad, buscando siempre soluciones creativas a las situaciones que le toque enfrentar, aportando así a su comunidad y al país. Bajo el lema, “Educar en la verdad para la Libertad”, recibe el nombre de San Juan Bautista en honor al profeta que bautizó a Jesús, el Mesías. Se fundó con el propósito de brindar al país una

oferta educativa fundamentada en las verdades cristianas, en los principios de la educación de los derechos humanos, así como en el respeto a la persona, a la dignidad humana por lo que se abre para apoyar a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales (NEE), ofertando una educación de calidad e inclusiva (Congreso Nacional, 1997).

Su trayectoria se inicia en el año 1998, con un currículo monolingüe, una visión global y, tal como planteaba en ese momento el sistema educativo dominicano, profesa la enseñanza de la gramática de los idiomas extranjeros (inglés y español a partir del quinto grado del nivel básico). Además, desde su concepción, mantiene la propuesta de un programa de inclusión de estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales (cognitivas, de conducta, emocionales, por procedencia cultural, o cualquier otra que presente y que tras el proceso de evaluación se considere de nuestra competencia atenderles), a quienes se les ofrecen las mismas oportunidades que a los demás compañeros y compañeras de clases, a través de la creación de una cultura inclusiva y los ajustes necesarios para ofrecer respuestas educativas que garanticen la presencia, la adaptaciones que requiera cada caso tanto en los contenidos, en el manejo del tiempo y la frecuencia escolar.

Para el año 2003, siendo conocedores y queriendo acoger las investigaciones y teoría existentes en relación a la Educación Intercultural Bilingüe, tal como destaca Sánchez (2001), el currículo debe tener una definición más amplia y ser visto no solo en términos de cómo debe llevarse a cabo la acción educativa, sino también incluir la idea de qué es lo que deben aprender los niños y las niñas, sin importar su procedencia social, cultural, económica, personal y que tengan la oportunidad de vivir juntos este importante proceso educativo. Con la colaboración del Departamento de Educación de la Texas Tech University, del Estado de Texas, crea un nuevo currículo caracterizado por la aplicación de un enfoque *dual*, que permite mantener la identidad de la propia cultura y la posibilidad de desarrollar competencias interculturales, a través de la aplicación de la propuesta del currículo del Ministerio de Educación de la República Dominicana y de una adaptación del currículo del Estado de Texas, en la búsqueda de ofertar una educación abierta y flexible, apostando por la diversidad como riqueza en las culturas, las políticas y las

prácticas escolares (Ainscow, 2005; Arnaiz, 2003; Arnaiz y De Haro, 2006; Booth y Ainscow, 2002).

El Colegio San Juan Bautista, haciendo honor al santo que inspiró su nombre, tiene como meta contribuir a la formación de ese nuevo hombre y esa nueva mujer que demanda el siglo XXI, época de la sabiduría. Para ello, se propone poner en práctica los principios psicopedagógicos del constructivismo, donde los estudiantes se hacen partícipes de sus propios conocimientos poniéndose en condiciones de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con otros (Delors, 1996). Unido a ello, también llevarlos a entender que, por medio de la verdad, podrán llegar a obtener su libertad. De acuerdo con Vega (2012, p.7), sobre la relevancia de la enseñanza de las lenguas en el sistema educativo dominicano afirma que ésta se debe realizar “desde el enfoque constructivista de Piaget y Vygotsky, donde el individuo construye su propio conocimiento a partir del docente, este enfoque da gran importancia a la actividad del individuo en la comprensión y asignación de sentido a la información”.

Para poder alcanzar el estado al que la institución aspira, se ha planteado como medios para lograrlo, lo siguiente:

Visión: Ser un centro de vanguardia reconocido por el compromiso con la excelencia académica, basado en valores, con el apoyo de las familias para formar al ciudadano que demanda la sociedad actual.

Misión: Formar integralmente a niños, niñas y adolescentes, desarrollando excelentes competencias humanas y académicas, a través de la aplicación de conocimientos científicos, tecnológicos, socioculturales y proporcionando las destrezas necesarias para el dominio de idiomas, que les permita ser funcionales y capaces de interactuar adecuadamente en un mundo cambiante.

Dentro de la filosofía del colegio San Juan Bautista está establecido ofrecer una pedagogía integral abierta y flexible de la promoción del educando desde, la autorresponsabilidad que debe asumir en su proceso de enseñanza-aprendizaje y formación de liderazgo, ayudado por su familia, el ambiente, el colegio, su propia libertad y esfuerzo personal. De esta forma, se posibilita la formación de hombres y mujeres con hábitos de trabajo, curiosidad intelectual, excelentes conocimientos académicos y capacidad de interactuar. Esto permitirá alcanzar el perfil de un ser

humano fundamentado en: a) sentido de autoestima: amor hacia sí mismo(a); b) sentido comunitario: encuentro con los y las demás; c) sentido de trascendencia: encuentro con Dios; d) sentido de desarrollo intelectual: excelencia académica; e) sentido ecológico: convivencia con la naturaleza; f) sentido crítico-constructivo: relación con las estructuras sociales, políticas, económicas, religiosas y otras; g) sentido de diálogo y participación: valor de la democracia y, h) sentido patriótico y de identidad: valor de la cultura dominicana y apertura a los aportes positivos de las demás culturas (Colegio San Juan Bautista, 2017).

Todo esto integrado en una plataforma de pensamiento: conocimientos científicos, valores humanos y espirituales, identidad propia e interacción cultural en su estilo de vida. Cabe recordar que al centro acuden estudiantes de variadas características y múltiples experiencias. Muchos de los estudiantes, tanto en el nivel primario como en el secundario, presentan síntomas de apatía escolar, dificultades para aprender, algunas situaciones especiales físicas, procedencia de hogares disfuncionales, trastornos sociales, entre otros. Generalmente estos estudiantes, cuando llegan por primera vez al colegio, ya han pasado por varios centros educativos donde han experimentado continuos fracasos escolares. Precisamente vienen atraídos por la oferta educativa del colegio, expresando su necesidad de ser acompañados adecuadamente en su proceso educativo. Unido a este grupo de estudiantes, otro grupo procede de experiencias educativas exitosas.

En el centro San Juan Bautista se trabaja con una pedagogía del amor, fortaleciendo los valores y virtudes de cada alumno o alumna, ayudando a las familias en la formación de los niños, niñas y adolescentes en valores humanos, científicos, culturales y especialmente espirituales. De esta forma, se contribuye a desarrollar una alta estima y una inteligencia emocional en los y las estudiantes que les permita enfrentar con éxito las situaciones que pueda encontrar en el futuro y una alta capacidad y dominio de conocimientos para poder interactuar con las demás personas en cualquier lugar del mundo donde les toque vivir, convirtiéndose así en líderes de su comunidad. Junto a las familias, el colegio San Juan Bautista prepara a los ciudadanos y ciudadanas con las competencias para contribuir a transformar el mundo, creando uno mejor.

A partir de estas aspiraciones a largo plazo, se desprenden los siguientes objetivos generales:

1. Aplicar mediante el desarrollo curricular y extracurricular los principios, los valores y los fines que asumimos en este proyecto, para el desarrollo personal de cada uno de los actores y la mejora de la calidad de los aprendizajes.

2. Mantener estrecha relación eficiente y buena comunicación con las familias del alumnado.

3. Desarrollar un currículo dual intercultural bilingüe con características propias que responda a la filosofía y necesidades del centro.

Estos propósitos generales se derivan en los siguientes objetivos específicos como:

a) Ofrecer desde la comunidad de Santiago a todo el mundo, la oportunidad de alcanzar un desarrollo integral de los individuos, basados en una oferta educativa de Educación Intercultural Bilingüe.

b) Materializar una propuesta curricular DUAL cumpliendo con el propuesto por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y con el del Estado de Texas (adaptado para el proyecto por el Departamento de Educación de la Texas University).

c) Desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas que le permitan ser competentes en un mundo global y complejo.

d) Desarrollar el perfil de un líder global con competencias para adaptarse adecuadamente en espacios abiertos y diversos.

e) Fomentar las buenas relaciones entre el personal docente, la comunidad y los educandos.

f) Comunicar e informar en diferentes períodos del curso académico, a los estudiantes los avances de su proceso educativo.

g) Formar a los docentes en tecnología constructivista y en educación intercultural, a fin de desarrollar competencias de análisis, criticidad, creatividad, participación e interculturalidad.

h) Proporcionar al profesorado el material fungible, didáctico y tecnológico necesario para la enseñanza.

i) Capacitar constantemente a los maestros y a las maestras a través de nuestra Comunidad de Aprendizaje, CREM.

j) Formar hombres y mujeres entregados al servicio del bien común, con visión futurista, dignos representantes de la responsabilidad ante los papeles que tengan que desempeñar como profesionales, ciudadanos comprometidos, padres e hijos.

k) Y, mantener limpia, ordenada, equipada y con un buen ambiente los espacios e instalaciones del centro (Colegio San Juan Bautista, 2017).

En definitiva, el colegio San Juan Bautista asume el gran reto de llevar al estudiantado dominicano y extranjero, bajo el enfoque de aprender a aprender durante toda la vida y para la vida, a convivir armoniosamente en ambientes diversos. Se busca la identificación de recursos para la apropiación de los conocimientos, avances científicos y tecnológicos, con una excelente plataforma basada en la formación competencias interculturales, como son: la interculturalidad, la democracia, la diversidad, la equidad, apertura para vivir en un mundo globalizado. Además, se pretende formar hombres y mujeres que beneficien a la sociedad, que respondan a las exigencias que esta demanda y que sean capaces de construir un mejor futuro individual y colectivo.

3.2.2 Contexto del centro educativo.

El colegio San Juan Bautista se encuentra geográficamente ubicado en la República Dominicana, específicamente, en Santiago de los Caballeros, segunda ciudad en importancia de la nación, en la calle 9, esquina calle 20 del sector de Cerro Hermoso. Este sector, limita al norte con Gurabo, al sur con la Avenida 27 de Febrero, al este con la Urbanización el Dorado y al oeste con los Cerros de Gurabo. Según el mapa educativo pertenece al Distrito Escolar 06 de la Regional de Educación 08, Santiago. Sus principales vías de acceso son: la Avenida 27 de Febrero, la avenida Estrella Sadhalá y la carretera Luperón de Gurabo. En la Figura 9 aparece la localización del centro en un mapa de la zona.

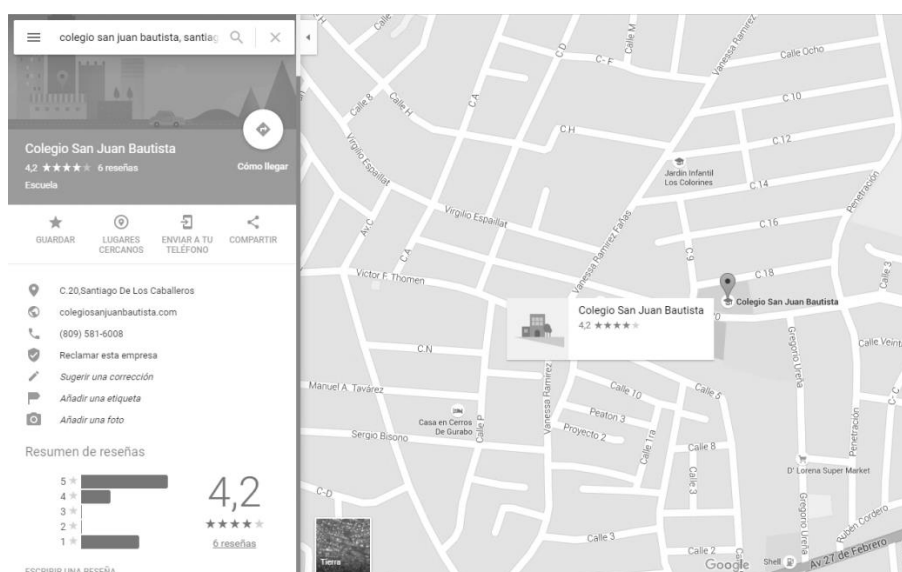


Figura 9. Ubicación del Colegio San Juan Bautista
Fuente: Google Maps.

Entre las características socioculturales y económicas de la comunidad de Cerro Hermoso se resaltan las siguientes: a) las familias del sector poseen un alto grado de solidaridad, cooperación e integración en las actividades de su comunidad; b) poseen niveles económicos altos, lo que también les ha permitido obtener grandes niveles educativos; y c) las viviendas están muy bien construidas, gozando de seguridad y excelentes condiciones. En este sentido, son apartamentos o casas con todos los servicios y comodidades disponibles.

Es importante señalar que, debido a la gran cantidad de viviendas en proceso de construcción, se alojan trabajadores de nacionalidad haitiana, quienes acaban trayendo a sus familias y conviviendo largos años con los dominicanos, moviéndose de vivienda en vivienda en la medida que son terminadas de construir. Esto le da un aspecto especial a la vecindad porque esas personas conviven con el resto de la comunidad y sus hijos asisten a los centros educativos disponibles, entre ellos, dos de educación pública y dos de educación privada, entre los que se encuentra el centro objeto de estudio. En esta comunidad existen algunos establecimientos comerciales como: supermercados y tiendas de venta de ropas y calzados, panaderías, lavanderías, oficinas comerciales para el pago de servicios básicos de la población, entre otros. Unido a ello, se cuenta con cuatro centros educativos, como se ha informado con anterioridad. Lo más hermoso y paradójico del lugar es

que cuenta con un parque ecológico y de la salud, lo penoso es que, por su pobre condición, la inseguridad del lugar y el abandono en que se encuentra, se hace casi imposible el uso de éste por sus moradores.

La principal fuente de ingreso de esta comunidad son las pequeñas y medianas empresas. La mayoría de sus habitantes trabaja en empresas privadas, aunque algunos trabajan en instituciones estatales; muchos, como fuente de ingreso, reciben remesas de otros países como los Estados Unidos y Europa entre otros. El 95% de las familias del estudiantado que asiste al centro educativo San Juan Bautista posee un nivel académico universitario y/o secundario, mientras que un porcentaje muy bajo, estimado en menos de 5%, tiene nivel básico (Colegio San Juan Bautista, 2017).

El nivel educativo de los padres y de las madres del Colegio San Juan Bautista en su mayoría, alrededor del 95%, son profesionales y los demás poseen un grado de nivel medio o técnico. La mayoría pertenecen a la clase media y alta, y tiene buena posición económica en función a sus altos ingresos. Se podría decir que son buenos profesionales, empresarios, negociantes y empleados privados. Las principales actividades sociales en las que participan las familias son: clubes recreativos, hoteles, viajes al exterior, encuentros familiares con sus diferentes motivos, giras internas, clubes deportivos. Por igual, participan de actividades religiosas y recreativas.

3.2.3 Niveles educativos.

Desde sus inicios, las aulas del Colegio San Juan Bautista abren las puertas a todo tipo de estudiantes, respetando el ritmo y las características de cada uno de ellos y la inclusión de aquellos estudiantes que requieren ser incluidos en un ambiente regular, donde se favorezca la participación de todos. Además, se propicia el respeto de la lengua madre añadiendo el dominio de nuevas lenguas. Igualmente, mantiene apertura a la presencia extranjera, acogiendo estudiantes de diferentes nacionalidades, propiciando así la educación intercultural y favoreciendo los programas que oferta el medio sobre la participación en las actividades de intercambios interculturales entre estudiantes y docentes de diferentes nacionalidades y en diferentes países. Sintetizando, podría decirse que es un centro

de educación intercultural bilingüe que ofrece la necesaria y justa atención a la diversidad del alumnado.

Es necesario considerar que la República Dominicana, desde el año 2011, se encuentra en un proceso de revisión y actualización curricular, por lo que su contextualización se caracteriza por una nueva estructura del Sistema Educativo Dominicano, un momento de transición para ir dejando atrás el antiguo enfoque curricular y pasar al proceso de validación de diseños curriculares revisados y actualizados, es un momento de transición donde se implementa el nuevo enfoque curricular por competencias. En la Figura 10, se presenta el esquema actual del sistema:

Contextualización del Sistema Educativo Actual



Figura 10. Esquema con la situación actual del Sistema Educativo Dominicano
Fuente: MINERD (2017).

Mediante la Ordenanza N° 03-2013 del MINERD (2013c), se proponen cambios significativos en la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano. Estos cambios demandan un proceso de reorganización de los niveles y ciclos del sistema, con el fin de conseguir una estructura más coherente con las etapas del desarrollo evolutivo de niños, niñas y adolescentes y las tendencias Internacionales. Serían seis grados cada uno en los niveles: inicial, primario y secundario.

En la Figura 11, se pueden observar los niveles educativos presentes en la República Dominicana, relativos a la educación pública y privada, según la referida Ordenanza educativa.

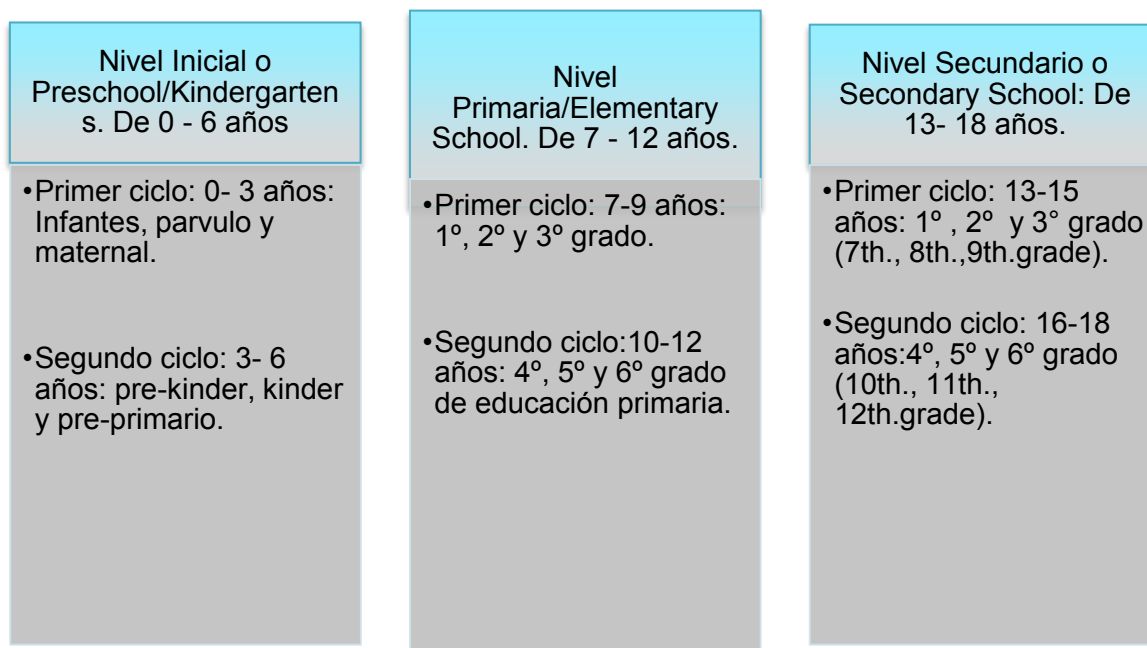


Figura 11. Estructura organizativa del Sistema Educativo de la República Dominicana.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINERD (2017).

En la Figura 12 se muestra la estructura organizativa del Sistema Educativo de Norteamérica, EEUU y la similitud con el Sistema Educativo Dominicano. En el centro educativo objeto de estudio se llevan ambas estructuras y se denominan con los nombres que aparecen en ambos sistemas educativos (dominicano y americano).

High School Diploma	17	4 year High Schools	Senior High Schools	Combined Junior Senior High Schools	12	Secondary education
	16					
	15				10	
	14			Junior High or Middle Schools	9	
	13	Elementary or Primary Schools			8	Elementary / Primary education
	12				7	
	11				6	
	10				5	
	9				4	
	8				3	
	7			2		
	6			1		
	5	Kindergartens			K	
	4					
	3	Nursery Schools				
Age						Grade

Figura 12. Sistema Educativo Norteamericano (EEUU)

Fuente MINERD (2016).

Existe un cuarto nivel del Sistema Educativo Dominicano llamado Nivel Superior que oferta los niveles educativos de: Grado (formación inicial profesional), Técnico Superior (para cursar carreras cortas y técnicas a nivel superior) y Postgrado (para realizar especialidades, maestrías y doctorados). Este nivel es de orden opcional e inicia cuando se ha culminado con los estudios preuniversitarios de la educación media, a partir de los 18 años y se extiende a lo largo de la vida.

En el centro se desarrollan los tres primeros niveles de educación del Sistema Educativo Dominicano, como puede verse en la figura anterior: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Acogiéndose a las ordenanzas 02-2011, 02-2013 y 22-2017, emanadas del Consejo Nacional de Educación, referentes al proceso de validación de los cambios curriculares y de la estructura del Sistema Educativo Dominicano (MINERD, 2011, 2013b, 2017), desde el año 2013 se han venido operando cambios en la estructura académica del Colegio San Juan Bautista. Siguiendo la propuesta del Sistema de Educativo, según el MINERD (2013a) y el Estado de Texas, la estructura organizativa académica del Colegio San Juan Bautista, está basada en tres niveles: 1) Nivel Inicial y/o *Kindergartens*; 2) Nivel de la primaria y/o *Elementary / Primary*; y 3) *Secundaria / Secondary School*, cumpliendo con la división de dos ciclos en cada nivel.

En el artículo cuatro de la Ordenanza N° 03-2013, se propone que los cambios en la estructura académica se implementarán de forma gradual y progresiva, en atención al proceso de reorganización de la población estudiantil, de los recursos humanos y de la readecuación de la infraestructura y que debe hacerse conforme a un plan integral que defina una ruta crítica. Además, destaca, en su párrafo 1, que en ningún caso los centros educativos del Nivel Primario, podrán reducir o eliminar los grados de 7° y 8° (de la anterior estructura de formación básica) hasta que se asegure la matriculación de los estudiantes en un centro cercano de Nivel Secundario (MINERD, 2013c).

Para la educación privada dominicana, esta nueva propuesta del nivel primario se convirtió en un reto y un desafío para los centros que en la actualidad sólo tienen la oferta de educación primaria, teniendo que tomar la decisión, por un lado, de ampliar sus servicios ofertando el nivel secundario y, por otro lado, de facilitar la migración de los estudiantes de los antiguos grados (séptimo y octavo), al

nivel secundario a otro centro educativo hermano que tenga esa oferta (MINERD, 2013c).

Por la premura con que el MINERD anuncia y solicita dicha implementación, en ambos casos estos cambios generan un alto nivel de impacto que sacude en el área administrativa y de gestión escolar a estos centros escolares. La misma situación ocurre con el siguiente nivel del sistema educativo dominicano que recibe los dos grados que llegan del este nivel primario. La estructura organizativa del Colegio San Juan Bautista ha permitido cumplir con este requisito sin mayores riesgos.

Continuando con la descripción de la nueva estructura del MINERD, hay un tercer nivel que es el Secundario y/o *Secondary School*. Tiene una duración de seis años, dividido en dos ciclos de tres grados cada uno. Aunque a ambos ciclos se le asignan 30 horas pedagógicas semanales con seis períodos diarios de 50 minutos, para un total de 1,200 horas/año, en el caso del colegio San Juan Bautista, se amplían esas horas pedagógicas semanales a 35 horas pedagógicas para niveles inicial y primaria y 38 horas semanales para el nivel de secundaria, con el fin de poder cumplir con las adaptaciones del currículo del Estado de Texas, supervisado por la *Texas Tech University*. Siguiendo de este modo las directrices de ambos currículos, se ha incorporado el enfoque por competencias donde aparecen las siete competencias fundamentales: Ética y ciudadanía, competencia comunicativa, pensamiento lógico, crítico y creativo, resolución de problemas, competencias científica y tecnológica, competencias ambientales y de la salud y, desarrollo personal y espiritual (Colegio San Juan Bautista, 2017).

Estas competencias, propuestas en este nuevo enfoque curricular, mantienen una correlación con los sentidos o principios sobre los que se basa la filosofía del Colegio San Juan Bautista para lograr el perfil del ciudadano integral que forma en sus aulas. La formación integral del ser humano durante toda su vida, es uno de las finalidades de la educación, de ahí la importancia de orientarse hacia el desarrollo de sus competencias en todos los contextos socioculturales siguiendo una perspectiva de equidad e inclusión social (MINERD, 2017). En la Tabla 10 aparecen las competencias y los principios presentes en el centro educativo.

Tabla 10.

Complementos de las competencias fundamentales del currículo dominicano con los sentidos o principios que guían la filosofía educativa del colegio San Juan Bautista

Competencias fundamentales	Sentidos de la filosofía del CSJB
1. Competencia ética y ciudadana (sentido N°. 8, 7)	1. Sentido de autoestima: Amor hacia sí mismo.
2. Competencia comunicativa (sentido N°. 7, 2)	2. Sentido comunitario: Encuentro con los demás.
3. Competencia pensamiento lógico, creativo y crítico (sentido N°. 6)	3. Sentido de trascendencia: Encuentro con Dios.
4. Competencia ambiental y de la salud (sentido N°. 5)	4. Sentido de desarrollo intelectual: Excelencia académica.
5. Competencia desarrollo personal y espiritual (sentido N°. 1. 3)	5. Sentido ecológico. Convivencia con la naturaleza.
6. Competencia resolución de problemas (sentido N°. 6, 7)	6. Sentido crítico constructivo: Relación con las estructuras sociales, políticas, económicas, religiosas y otras.
7. Competencia científica (sentido N°. 4)	7. Sentido de diálogo y participación: Valor de democracia 8. Sentido patriótico y de identidad: Valor de la cultura dominicana y aportes de las culturas.

Fuente: Elaboración propia.

Este año 2018, en el Diseño Curricular de Nivel Secundario, el mayor énfasis se ha estado haciendo en este tramo, atendiendo al compromiso y responsabilidad del Estado Dominicano de promover cada vez más y mejores oportunidades formativas para las y los adolescentes y jóvenes, de modo que, les permitan expandir al máximo todo su potencial. El Nivel Secundario persigue y ha de garantizar la continuidad del fortalecimiento de la base cognitiva, en valores actitudinales y procedimentales que hagan posible que los y las adolescentes y los jóvenes puedan alcanzar las metas de aprendizaje previstas en el currículo, continuando así, los procesos que se han ido desarrollando de los niveles Inicial y Primario. De esa manera, esos procesos van consolidando una plataforma para el desarrollo de competencias para la vida y para propiciar el tránsito exitoso hacia

otros tramos y niveles educativos superiores, en un contexto de diversidad de opciones formativas (MINERD, 2017).

Para atender a estas necesidades, este nivel, como se ha dicho anteriormente, se ha estructurado en dos ciclos con una duración de 6 años. El Primer Ciclo comprende los grados 1°, 2° y 3° (anteriores 7°, 8° y 1°), es de carácter general y común a todas las modalidades. A su vez, el Segundo Ciclo abarca los grados 4°, 5° y 6° (anteriores 2°, 3° y 4°) y se ofrece en tres modalidades: Académica, Técnico Profesional y en Artes. Este diseño del Nivel Secundario es el resultado del proceso de revisión y actualización curricular iniciado por mandato del Consejo Nacional de Educación en abril de 2011. Con la Ordenanza No. 02'2011 se instruyó realizar esta revisión partiendo de los Fundamentos del Currículo e incorporando avances y tendencias que operan en diversos órdenes en la actualidad, sin sustituir sus principios teóricos y metodológicos (MINERD, 2011).

A continuación, en las figuras 13, 14 y 15, se presentan la estructura utilizada por el Ministerio de Educación para describir la nueva propuesta curricular para el Nivel Secundario. El mismo entró en vigencia en el actual año escolar 2017-2018 y seguirá entrando gradualmente cada año hasta completarse en el 2019-2020.

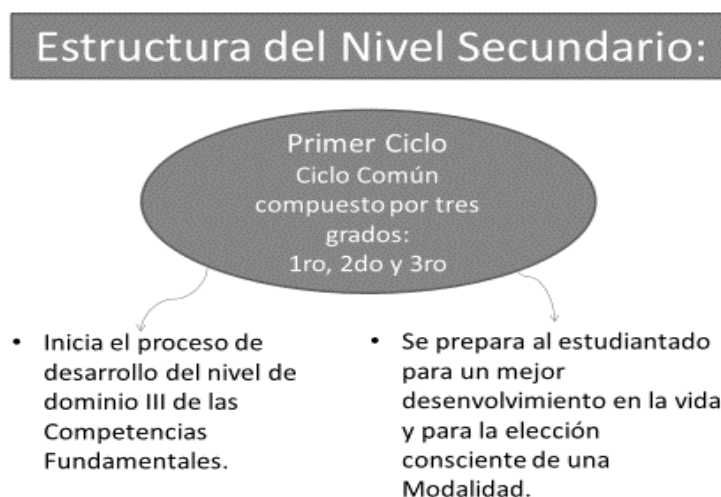


Figura 13. Estructura del Primer Ciclo del Nivel Secundario del MINERD.

Fuente: MINERD (2017).



Figura 14. Estructura del Segundo Ciclo del Nivel Secundario del MINERD.

Fuente: MINERD (2017).

Modalidad	% Componente Académico	% Componente Especializado
Académica	90 % componente académico general	10 % componente académico especializado
Técnico Profesional	40 % componente académico general	60 % componente técnico especializado
Artes	40 % componente académico general	60 % Componente artístico especializado

Figura 15. Composición curricular de las modalidades del Nivel Secundario

Fuente: MINERD (2017).

Según la Ordenanza N° 22-2017, del Ministerio de Educación de la República Dominicana, cada centro escolar que tenga el Nivel Secundario, debe escoger dentro de sus posibilidades y de acuerdo a la elección de sus estudiantes, aquella modalidad que corresponde con su naturaleza y filosofía escolar. Como ya se ha expresado, cada una de las tres modalidades tiene componentes académicos y componentes especializados que deben ser analizados antes de escoger la que el centro considere que más les conviene a sus estudiantes (MINERD, 2017).

En el proceso de revisión y actualización curricular, que desde hace cuatro años ha venido viviendo el Sistema Educativo Dominicano, en el nivel secundario, se encuentra en proceso de validación una nueva estructura y cambios curriculares que

proponen tres modalidades: Académica, Técnico-Profesional y Artes. Al Colegio San Juan Bautista le corresponde la Modalidad Académica, por lo que se prepara para implementar un currículo basado en competencias y abierto a salidas optativas para especializar los aprendizajes de sus estudiantes. Esto debe aplicarse, por disposición del MINERD, a partir de este año escolar 2017-2018.

En el Proceso de Revisión y Actualización Curricular, la Ordenanza número 03-2013 cambia de General (Ord. 1-95) a Académica, entendiendo la diferencia que existe entre la modalidad anterior y la propuesta. En ese orden, la modalidad general plantea un bachillerato sin opciones, limitaciones en la exploración vocacional individual, mientras que la modalidad académica abre una posibilidad de opciones, explorando la vocación individual (MINERD, 2013Cc).

Las bases de la revisión y actualización curricular proponen salidas optativas para la modalidad académica, que tiene el reto de propiciar la cualificación de los liceos de la modalidad académica convirtiéndose en centros que motiven a profundizar en las diferentes áreas del conocimiento científico-tecnológico y las humanidades, aportando a la innovación y al desarrollo sostenible. Las salidas optativas son cuatro: Humanidades y Lenguas Modernas; Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias y Tecnología; Matemática y Tecnología. Estas salidas optativas fortalecen las competencias fundamentales en su tercer nivel de dominio y las competencias específicas de las áreas; además propician la movilidad de saberes para resolver situaciones desde las áreas curriculares (MINERD, 2014a).

Para elegir las salidas optativas para el Colegio San Juan Bautista, se procedió a hacer un análisis y socialización con la comunidad educativa, tomando en cuenta su naturaleza de ser un centro intercultural bilingüe con currículo dual con EEUU-MINERD, y que dentro de su plan de estudios incluye un acuerdo tecnológico apoyado con programas educativos de *Microsoft* con certificaciones internacionales, el interés y preferencia de los estudiantes. En ese orden, en el centro educativo se han elegido dos salidas optativas, iniciando este año escolar con la de Humanidades y Lenguas Modernas y en el año 2018-2019 se ha incluido la segunda opción: Ciencias y Tecnología.

Entre los propósitos de las optativas de Lenguas y Humanidades se encuentran: a) Afianzar el desarrollo integral del estudiantado del nivel secundario a partir del fortalecimiento de los valores culturales, sociales y éticos; b) Desarrollar la

habilidad para obtener información pertinente relativa a temas diversos de textos orales y escritos, tanto en lengua materna como en inglés; c) Fomentar la capacidad de análisis, evaluación, utilización y presentación oral o escrita de información en diferentes formatos, así como, la habilidad para conocer y apreciar la literatura en español y en inglés; y d) Desarrollar sensibilidad y valoración de la cultura propia y de otros países. Esta salida puede ser útil para estudiantes que se inclinen por las Lenguas Modernas, las Letras, la Filosofía y la Educación.

A continuación, en la Tabla 11, se muestran las asignaturas que, en cada optativa escogida por el Colegio San Juan Bautista, serán objeto de estudio en cada año de implementación:

Tabla 11

Asignaturas por grado en la salida optativa de Lenguas y Humanidades del nivel secundario, Colegio San Juan Bautista

Grado	Asignaturas	Tiempo de entrada	Comentarios
4°. Secundaria	Apreciación y Producción Literarias Manejo de la información	Año escolar 2017-2018	
5°. Secundaria	Apreciación y Producción Literarias	Año escolar 2018-2019	En el caso del Colegio San Juan Bautista, se tiene la ventaja de los aportes del Currículo Intercultural Bilingüe.
6°. Secundaria	Análisis y producción de textos periodísticos y publicitarios Análisis crítico y evaluación	Año escolar 2019-2020	

Fuente: Elaboración propia.

Entre los propósitos que persigue la salida optativa de Ciencias y Tecnología se pueden destacar: a) Integración de la biología, la química y la física con problemas transversales de tecnología, medio ambiente y salud, promoviendo el aporte de las ciencias y la gestión de pensamientos creativos e independientes hacia una finalidad práctica. b) Ejecución de proyectos, prácticas, trabajo colaborativo e investigaciones. c) Apoyo a los estudiantes en la búsqueda de su vocación y potenciar sus talentos y aspiraciones.

Esta salida optativa cubre problemáticas de: salud, medio ambiente, biotecnología, biología computacional, aplicaciones químicas como fármacos,

alimentos y textiles, química computacional; electrónica, robótica y física. Esto se logra a través de un grupo de asignaturas, las cuales se muestran en la Tabla 12:

Tabla 12

Asignaturas por grado en la salida optativa de Ciencias y Tecnología del nivel secundario, Colegio San Juan Bautista

Grado	Asignatura	Tiempo de entrada	Comentarios
4°. Secundaria	Biología y Computación	A impartirse este año escolar 2017-2018	Requiere de alta inversión económica ya que implica un profesional preparado en esta
5°. Secundaria	Química y Computación	A impartirse el año escolar 2018-2019	área y recursos de laboratorios de ciencias y
6°. de Secundaria	Física y Computación	A impartirse el año escolar 2019-2020	computación de alta tecnología.

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se ha destacado en anteriores capítulos, en la República Dominicana diversos sectores sociales, económicos y educativos, han sumado esfuerzos para elevar los niveles de competitividad e inclusión de los centros educativos, que operaban apegados a un modelo educativo alejado de la realidad actual, sin garantía de éxito ante la demanda de aprendizajes significativos y culturales para el estudiantado. En este complejo proceso han participado todos los sectores sociales, políticos y empresariales, comprometidos con el logro del progreso nacional a través de la educación.

Los retos y desafíos continúan apareciendo en la medida en que se van implementando estos nuevos cambios en el ambiente escolar. Uno de los más significativos retos ha sido la implementación de la Ordenanza número 22-2017, ya que a pesar de ser considerada muy valiosa y necesario el proceso de validación curricular, factores ajenos de orden de gestión de la calidad interfieren y hacen muy difícil llevar a cabo en este año escolar, tal como exige el MINERD (2017).

Esto ha creado resistencia en muchos centros educativos, en especial, en el sector privado. La Unión Dominicana de Instituciones Educativas Privadas (UDIPE), como órgano que agrupa este sector educativo, ha elevado la voz para llamar la atención y solicitar la posposición para el próximo año del inicio de dicha implementación o la realización de los ajustes y reajustes necesarios para encontrar

soluciones pedagógicas que validen el cierre del actual año escolar. Entre las razones dadas para sustentar la posición asumida están:

El 23 de agosto de 2017, fecha en que se comunicó y aprobó la ordenanza 22-2017 (23 de agosto, 2017 (MINERD, 2017), el año escolar ya había sido iniciado junto con todos los procesos propios de la gestión escolar (establecido el horario, la contratación de personal, entre otros). Se da conocer avanzada ya la primera parte de este mismo año escolar (finales de septiembre, comienzos de octubre en algunos casos). Se hizo imposible iniciar desde ese momento y la mayoría optó por hacerlo en la segunda parte de este año escolar, otros se han resistido a hacerlo bajo estas condiciones.

Recursos humanos y materiales. Las salidas optativas propuestas en esta ordenanza requieren de nueva contratación de personal especializado o de entrenamiento y capacitación para el personal actual, esto en el caso de que la carga académica ya distribuida así lo permita. Como puede notarse esto requiere de tiempo y dinero extra presupuestado (MINERD, 2017).

Proceso de elección. El tiempo necesario para que los estudiantes conozcan y elijan entre las cuatro salidas optativas y escojan aquellas que estén acordes a sus deseos e intereses. Esto es muy difícil de hacer en medio del proceso escolar ya en proceso.

El curriculum y la formación de los docentes. Se hace necesario formar un nuevo docente que puede asumir las exigencias del MINERD, que conozca las diferentes optativas. La calidad de la enseñanza se pone en riesgo y los costos de inversión para contratar a profesionales de diferentes ramas del conocimiento para poder cubrir la ausencia del tipo de profesor requerido, hace imposible cumplir con calidad dicha implementación para lo que resta de este año académico.

Por último, la entrega del Libro de Registro. Lo que hace posible plasmar la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje, todavía está en fase de impresión y los centros privados no tienen ese recurso tan valioso para acompañar la práctica docente.

Conociendo que la referida Ordenanza N°. 22-2017 se encuentra en proceso de validación en todos los centros educativos públicos y privados del Sistema Educativo Dominicano, y que durante esta etapa se pueden realizar todos los

ajustes, reajustes y posibilidades de mejora, antes de su aprobación definitiva por parte del Consejo Nacional de Educación (CNE), la Unión de Instituciones Educativas Privadas (UDIEP), haciendo uso del derecho a participar y a colaborar, decide mantener en pie la lucha ante el actual Ministro de Educación, para lograr validar las características propias del proceso de implementación tardío del currículo de optativas para el segundo ciclo del nivel secundario, en procura de lograr cuidar la calidad que caracteriza los procesos educativos y de la coherencia con los intereses académicos de los estudiantes.

Ante tal postura en defensa de la calidad de los procesos educativos, se realiza un encuentro entre las el MINERD y la UDIEP, proporcionando un espacio para el análisis de la realidad tanto en el sector público como en el privado. Como respuesta a esta petición, en junio del año 2018, se publica la Resolución número. 02-2018, mediante la cual quedan exentos de calificaciones finales los estudiantes de centros educativos que en el cuarto período (abril-mayo-junio) del año escolar 2017-218, comenzaron a desarrollar las salidas optativas correspondientes al 4to. Grado de la Modalidad Académica del Segundo Ciclo del Nivel Secundario.

Dada la importancia que tienen los procesos de aprendizajes de los estudiantes en su artículo 2, refiere la obligatoriedad de habilitar las salidas optativas a partir de la fecha hasta la finalización del año escolar, los centros educativos deben realizar las acciones pedagógicas y curriculares que sean necesarias para que los docentes, usando todas las herramientas a su alcance, organicen experiencias formativas desde donde se aborden los procesos y contenidos curriculares de las Salidas Optativas que contribuyan al desarrollo de las competencias de los estudiantes, relacionadas con lo no se pudo abordar en el año escolar actual. Deben realizarse también, las acciones de lugar para este año escolar, se deberán realizar los ajustes necesarios al inicio del año escolar próximo para lograr la nivelación de los estudiantes con el fin de recuperar y dar continuidad curricular.

Vistos estos factores, se entiende que la confusión y la inseguridad son propios del contexto de un proceso de validación, donde se implementa en fase de prueba un currículo por un tiempo determinado y finalizado. En el mismo se recogen las evidencias de su desarrollo y se incorporan los cambios o mejoras, después de la evaluación de las practicas pedagógicas de los docentes en función de la

coherencia con el diseño curricular (MINERD, 2017). Hay que recordar que en este proceso participan y es necesaria la colaboración los distintos actores de la comunidad educativa.

3.2.4 Estructura organizativa de la comunidad escolar.

El centro escolar funciona bajo la estructura organizativa de una comunidad de aprendizaje conformada por cuatro equipos de trabajo colaborativo llamados: Creciendo, Raíces, Expresiones y Mirada, usando las siglas de estos nombres formamos la palabra CREM y así se le llama a la comunidad de aprendizaje que sirve de sustento a la estructura organizativa, de modo que el personal docente y administrativo, junto a los estudiantes y a las familias, reciben el beneficio permanente de programas de capacitación, entrenamientos, reflexiones sobre la práctica, talleres, cursos, seminarios, entre otros (Coronado, 2007). El CREM es un espacio permanente de autorreflexión de la práctica docente, formativo, participativo, de revisión, planificación e interacción que se utiliza para ofrecer preparación y participación continua a toda la comunidad educativa y para organizar y planificar juntos todos los procesos de aprendizajes, creando una cultura de participación equitativa y abierta.

El CREM o comunidad de aprendizaje, agrupa al personal en los diferentes equipos de trabajo colaborativo, siendo temas de atención para el equipo Creciendo el crecimiento y desarrollo personal, social y espiritual. Para el equipo Raíces los temas de la identidad y la cultura. Del equipo Expresiones son temas de interés la expresión de la celebración de las festividades y conmemoraciones, las áreas deportivas, las afectivas y las artísticas. Para los docentes agrupados en el equipo Mirada es tarea tratar y apoyar en la superación profesional y los aspectos académicos. Aunque para asegurar la organización están agrupados por equipos de trabajo colaborativo en áreas de interés, en el quehacer diario trabajan unidos como un solo equipo colaborando cada grupo desde su área de interés. Por ejemplo, se planifica y socializa entre todos los equipos las actividades a realizar y se hace una planificación en conjunto donde todos llevan a cabo desde sus áreas el montaje, realización y evaluación de lo planificado. En la Figura 16 aparece de forma gráfica su representación.



Figura 16. Representación gráfica del CREM

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, bajo esta estructura CREM se persigue integrar los propósitos del centro educativo en todo su quehacer, de manera que estén presentes en todas las acciones realizadas para el desarrollo de las competencias del estudiantado, sobre todo, las que tienen que ver con la EIB. La finalidad última de la Comunidad de Aprendizaje es el logro de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, a través del trabajo colaborativo de todos los actores escolares.

3.2.5 Estrategias metodológicas del colegio San Juan Bautista.

En el Colegio San Juan Bautista se trabaja con una pedagogía del amor, fortaleciendo los valores y virtudes de cada alumno y alumna. Se realiza el trabajo ayudando a las familias en la formación de sus hijos e hijas apoyados en valores humanos, científicos, culturales y especialmente espirituales. Los planes y los programas buscan contribuir a desarrollar una alta estima y una inteligencia emocional en el estudiantado, que les permita enfrentar con éxito las situaciones que pueda encontrar en el futuro y una alta capacidad y dominio de conocimientos para poder competir en cualquier lugar del mundo donde les toque vivir, desarrollando su liderazgo social.

El propósito final es preparar al alumnado con habilidades y competencias interculturales, de modo que sean capaces de convivir armoniosamente en

ambientes diversos. En el orden de la democratización, se pretende fomentar la igualdad, la equidad, la colaboración y la fraternidad entre las personas presentes en un mismo espacio, además de la solidaridad y la cooperación internacional, promoviendo la convivencia pacífica entre los pueblos. En el orden pedagógico se pretende la interacción escuela-comunidad, la mejora de la salud físico mental y, el desarrollo de competencias interculturales. Por igual, se pretende desarrollar en el alumnado los talentos y la creatividad en todas sus manifestaciones y formas.

El centro asume una metodología abierta, flexible y participativa para ir construyendo en conjunto los conocimientos, las competencias y las experiencias que permiten el desarrollo integral de estudiantes en todos los grados y niveles. De este modo, se ofrece un aprendizaje intercultural centrado en: la atención a la diversidad; trabajos en grupos pequeños y con el gran grupo (*cluster*); participación interactiva (*panel discussions / debate*); la inducción y la deducción; la crítica constructiva en sus exposiciones; la multiculturalidad (*chancing flag, hello bottom*, entre otras.); el uso de recursos interculturales (*intercultural resources*); invitación a personajes especiales que hablen de otras culturas (*guest speakers*). Por igual, el aprendizaje estará centrado en el uso de los recursos de la comunidad local y de la que representan el estudiantado extranjero (*use of community resources*) y los encuentros para compartir la cultura (cultural sharing); las actividades celebrando o conmemorando la variedad de días festivos locales y de los países de los estudiantes o idiomas extranjeros (*varied holiday activities*) y, el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning -group reports / projects*).

Como estrategia de aprendizaje, en el centro educativo se fomenta la observación, la investigación, la exposición, la experimentación, la socialización, la discusión y la búsqueda del consenso. Se utilizarán, además, una variedad de técnicas y métodos que faciliten el aprendizaje de cada estudiante, respetando su propio ritmo y capacidades. La aplicación de estas estrategias metodológicas se realiza a través de la participación activa de los y las estudiantes. El/la docente es quien coordina las actividades, junto a una persona acompañante y otra evaluadora (en la planificación, proceso y evaluación). Igualmente, da seguimiento a todo el proceso de enseñar y aprender: antes, durante y después del proceso. En la Tabla 13 se describen las estrategias utilizadas en función del colectivo a quienes se dirigen.

Tabla 13

Estrategias metodológicas utilizadas en función de cada agente educativo

Agente	Estrategia
Docentes	La estrategia utilizada con relación al personal docente, busca mantener programas de entrenamiento y capacitación basados en la educación intercultural y que fortalezcan la formación inicial que posee este personal. El trabajo colaborativo como eje fundamental de todos los procesos escolares. Además, ofrecer una continua preparación y autorreflexión de su práctica docente en todas las áreas de su quehacer profesional, que les permita una visión global del ser y una conciencia de compromiso en la formación de ese nuevo ciudadano o ciudadana del mundo.
Estudiantes	Con relación al alumnado, el centro busca mantener una actitud de apertura para la acogida de todo tipo de estudiantes sin importar su condición académica, física, cultural, o de cualquier otro tipo. Se les ofrece alternativas de apoyo y acompañamiento como respuesta a las diferentes necesidades educativas que presenten.
Centro Educativo	Velar porque se respete el pluralismo, la diversidad y la exclusividad que caracteriza la filosofía del colegio, ofreciendo los recursos y apoyos necesarios para el logro eficaz de una educación de calidad abierta y flexible, donde el protagonista sea el alumnado. De esta forma, se le dará respuesta al compromiso con la sociedad de formar individuos que respondan a las necesidades que demanda el mundo hoy.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Proyecto Educativo de Centro (Colegio San Juan Bautista, 2017).

Como puede apreciarse en la Tabla 13, las estrategias metodológicas del centro educativo están orientadas a cada actor del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en lo que respecta al profesorado, se prioriza su formación y conocimiento de la EIB, además del trabajo en equipo y colaborativo. En cuanto al estudiantado, las estrategias se enfocan hacia la inclusión y el respeto a la diversidad. Por último, el centro educativo, a nivel general, está enfocado en el desarrollo de valores como la pluralidad, la inclusión, la diversidad y la actualización constante, en beneficio de formar a un alumnado que responda al perfil de un ciudadano global comprometido.

3.2.6 Perfil del docente.

Según la publicación digital La Educación Dominicana (2017), el Consejo Nacional de Educación (CNE), aprobó en el año 2015 los perfiles para los maestros, indicando que, para alcanzar una educación de calidad, el docente dominicano deberá ser un ciudadano responsable y un profesional crítico con conocimiento pleno de las materias a impartir en los distintos niveles del sistema educativo nacional. Por igual, deberá poseer una formación integral que le mantenga relacionado con las creaciones literarias, científicas, tecnológicas y de cultura universal, con las competencias requeridas en su ámbito para la producción de bienes y servicios que demanda la sociedad. Estas cualidades forman parte del perfil que deberá cumplir el profesorado dominicano.

En el caso del centro educativo, entre las características de los docentes del centro educativo San Juan Bautista, cabe mencionar que poseen un alto nivel de preparación, cada uno en su área de conocimiento. La mayoría muestra gran inquietud por su superación, participando en los cursos de actualización, que ofrece tanto el MINERD, como por las universidades desde diferentes puntos del país. Esto muestra una gran actitud positiva al cambio. Algunos imparten docencia en las universidades. y otros imparten talleres de capacitación a docentes de otros centros educativos.

La mayor parte de los docentes proceden de universidades de prestigio, tanto del país, como extranjeras. Como profesional universitario, esa condición debe garantizar una formación integral, con actitudes y valores que promuevan la preservación de la cultura nacional, responsable con conciencia ética y solidaria, reflexivo, innovador, crítico, capaz de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente. Desde su condición de centro intercultural, parte del personal docente que labora en la institución procede de otros países, tales como: Estados Unidos, Haití, Nicaragua, Cuba, Venezuela, Taiwán y otros que poseen influencia europea, como es el caso de Italia, sin dejar de mencionar la gran calidad que poseen los de República Dominicana.

En el diario vivir del centro, se observa mucho entusiasmo y dinamismo, acompañado de una gran energía positiva que caracteriza al personal docente. En su desempeño, muestran un alto nivel de identificación con el centro, demostrado en las diferentes actividades que se realizan. La relación profesorado – alumnado es

cordial, salvo algunas excepciones, pero es la mejor oportunidad para orientarles y guiarles a ser líderes y poner en práctica el rol de docentes preocupados por apoyarles. La responsabilidad se pone de manifiesto por el hecho de responder a las exigencias de este tipo de enseñanza (Colegio San Juan Bautista, 2015PEC, 2017).

Este centro ofrece al personal docente y administrativo la oportunidad de entrenamiento y capacitación permanente con el propósito de desarrollar sus competencias y dotarles de nuevas estrategias de enseñanza. Pero también para fomentar los niveles de sensibilidad ante la presencia de la diversidad, ya que se requiere de docentes cuyo perfil demuestre respeto por la diversidad y valor por la educación intercultural.

En ese orden, el cuerpo docente de este centro educativo deberá identificarse con las siguientes condiciones: abierto a los cambios, dinámico y sociable, con valores personales positivos, ser una persona integral y coherente en lo que dice y lo que hace. Igualmente, el personal docente deberá ser crítico, democrático y participativo; con disponibilidad para el trabajo colaborativo, en equipo y cooperativo; respetuoso en su trato con las demás personas y en la exposición de sus opiniones; que induzca a sus estudiantes a ser seres humanos dignos de respeto y admiración; que comulguen con los principios filosóficos de la institución expresados en el quehacer diario; tolerante, abierto a la diversidad y multiculturalidad; buscador de soluciones, que se involucre y comprometa; con capacidad de liderazgo; abierto al crecimiento continuo.

Además de las condiciones referidas en el párrafo anterior, entre las cualidades requeridas al personal docente, se deberán incluir otros aspectos que les permita tener capacidad de acompañar adecuadamente a los y las estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo de competencias interculturales. Estos son: visión de un mundo globalizado, abierto a las críticas constructivas, capacidad para solucionar conflictos, capacidad para mediar ante las disidencias entre miembros de la comunidad, muy buena preparación académica y personal, buena presencia, higiene y armoniosa personalidad, sereno y pacífico. Por igual, deberá ser cuidadoso en su vocabulario, lenguaje verbal y corporal, positivo, trato afable a sus compañeros y compañeras. Buen manejo de informaciones con altos niveles de discreción. Actitud de servicio y cooperación. Inquietud por la investigación y el saber. Autoestima sana. Cualidades para que otras personas le

sigan. Humildad. Actitud de disponibilidad para desempeñar su rol y apoyar al centro en la ejecución de los planes escolares (Colegio San Juan Bautista, 2017).

Lograr reclutar docentes con estas características se ha convertido en uno de los desafíos actuales que se presenta en el centro educativo en cuestión, debido a la tentadora oferta económica que realiza el MINERD, justificada por el cumplimiento de la implementación de la opción de Jornada Escolar Extendida en el sector educativo público. Esto ha provocado un alto nivel de movilidad del personal docente en los centros educativos privados, generando inestabilidad en la oferta de educación de calidad a la que han estado acostumbradas las familias que escogen este tipo de educación privada.

En la Tabla 14, se describen datos y cifras en relación al número y sexo del personal docente del centro educativo.

Tabla 14.

Características del personal docente

Docentes			
Sexo	Masculino	Femenino	Total
Cantidad	8	16	24

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 14, en el centro educativo hay una totalidad de 24 docentes, de los cuales 16 son mujeres y 8 hombres, prevaleciendo el sexo femenino. Este hecho es explicado en diversos estudios donde se da cuenta de que tanto en América Latina como, al igual que en otros países, desde el pasado siglo se viene dando un proceso de feminización de la profesión docente (Flores, Sánchez y Flores, 2006)

En relación al equipo directivo, en la Tabla 15 se presenta el sexo de ese personal en cuanto a la función que desempeña. Se observa que de los nueve miembros que integra el personal directivo de la institución, seis son mujeres y tres son hombres.

Tabla 15.

Características del personal directivo

Cargo	Director-a		Coordinador-a		Administrador-a		Total
Sexo	M	F	M	F	M	F	
Cantidad	0	1	1	2	2	3	9

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se ha expuesto en capítulos anteriores, los profesores y las profesoras representan la clave de la educación de calidad, por lo que su participación y entusiasmo en todo lo que realiza el centro resulta indispensable para motivar a los y a las estudiantes a involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan algunos espacios y tiempos propios de participación de los y las docentes en la vida del centro educativo San Juan Bautista, en la Comunidad de Aprendizaje CREM como son: en la elaboración y la ejecución de proyectos; como asesores y asesoras de los consejos de curso; en la coordinación de las actividades intra y extra escolares; en la elaboración de las normas de convivencia del centro y, además se integran en la preparación de un ambiente escolar enriquecido.

Precisamente, el Artículo 5 del Reglamento del Estatuto Docente de la República Dominicana, señala que entre las actividades que desarrollan los y las profesionales de la educación bajo este Reglamento están:

Docencia: es la acción o exposición persona, directa o indirecta realizada de forma continua y sistemática por el docente dentro del proceso educativo. La gestión curricular: comprende aquellas labores educativas, tales como las actividades programáticas, culturales, extraescolares, coordinador de curso y demás acciones propias del quehacer escolar (SEE, 2000, p. 4).

En ese orden, en el centro educativo San Juan Bautista, se tienen establecidas una serie de finalidades educativas en el cuerpo docente como: a) Utilizar una forma de enseñanza donde se priorice el hacer, la utilización de recursos como soporte para el análisis y el debate (metodología constructivista). b) Respetar al alumno y a la alumna como ser humano que está en proceso de formación, se le aconsejará, escuchará y orientará, respetando su individualidad y su propio ritmo y

capacidades. c) Mantener comunicación permanente con la familia de manera individual. d) Organizar actividades donde el alumnado desarrolle sus potencialidades de liderazgo. e) Fomentar en toda la comunidad educativa el concepto de la interculturalidad. f) Enseñar lenguas extranjeras, mientras se afianza la lengua madre. Y, por último, (g) abrir espacios de expresión para fomentar el respeto a la diversidad e inclusión (Colegio San Juan Bautista, 2017).

3.2.7 Perfil del estudiantado.

En el centro educativo se sigue la normativa y regulación legislativa que amparan los derechos y las garantías de niños, niñas y adolescentes, estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo dominicano. Estos están consagrados en los artículos del 3 al 50, de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en el Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, y en la Ley 136-03 (MINERD, 2003).

En el centro educativo se pretende formar estudiantes que respondan al perfil que se requiere para ser competentes en la nueva sociedad, capaces de enfrentar los grandes retos que depara un nuevo milenio, con alto nivel de sensibilidad ante las grandes problemáticas mundiales y de su medio y con una actitud positiva ante este mundo cambiante y diverso. En ese sentido, se persigue desarrollar en el alumnado competencias para la vida cuyas características se basan en, el liderazgo, en los valores humanos, cristianos y culturales. Se pretende que los estudiantes sean personas comunicativas, comprometidas con su medio, solidarias, con capacidad para el trabajo colaborativo, vanguardistas y creativas (Colegio San Juan Bautista, 2017).

En ese orden, se han planteado una serie de finalidades del centro educativo dirigidas hacia el alumnado, conjuntamente con las actitudes a fomentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas ellas aparecen recogidas en la Tabla 16, a continuación:

Tabla 16

Finalidades y actitudes a fomentar en el alumnado del centro

Finalidades con el alumnado	Actitudes a fomentar en el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Formar líderes interculturales para el mundo. • Educar en la verdad para la libertad. • Educar en la multiculturalidad en medio de la promoción de intercambios culturales. • Fomentar la formación de alumnos y alumnas con valores cristianos, éticos, morales, estéticos y patrióticos. • Formar seres humanos integrales, amantes de la vida, capaces de integrarse a las actividades socioculturales e interculturales, defensores de un ambiente sano. • Formar un estudiantado que aprendan a aprender: crítico, analítico, participativo, responsable, cooperador y creativo. • Formar un estudiantado respetuoso de la diversidad, bio psico social, solidario, que sirva de sostén para el desarrollo de las potencialidades de los y las demás. • Desarrollar en el estudiantado competencias cognitivas que le permitan competir entre iguales de su grado y acceder a un nivel superior con bases para alcanzar metas con alta calidad. • Garantizar la organización y funcionamiento de los órganos de participación (CREM, consejo escolar de curso, clubes, coro, grupos de expresión religiosa). • Formar un alumnado competente para resolver conflictos, que aproveche los recursos del medio, la tecnología y que promueva la conservación de los recursos naturales como medio de subsistencia. • Propiciar el desarrollo de talentos y la creatividad utilizando la expresión de la misma por medio del arte (pintura, teatro, pantomima, canto, entre otros). 	<ul style="list-style-type: none"> • De trabajo activo, cooperativo, participativo, adaptación curricular acorde al nivel y ritmo de cada persona, respetando la diversidad. • Los alumnos y las alumnas serán el eje del aprendizaje, los y las docentes, sus acompañantes y guías en el proceso. • Se fomentarán como valores: la responsabilidad, el respeto, la criticidad, el amor a Dios y al prójimo, el desarrollo y el apego a luchar por la paz. • El trabajo colaborativo. • La tolerancia • La sensibilidad ante la necesidad de la otra persona. • La apertura a las culturas. • La visión global • El autoconcepto de ciudadano o ciudadana del mundo. • La convivencia armónica. • El pluralismo. • La multiculturalidad. • El bilingüismo. • La interculturalidad.

Fuente: Elaboración propia a partir del PEC (2017).

3.2.8 Marco de convivencia del centro educativo.

En el marco del sistema educativo de la República Dominicana existen varias disposiciones para orientar la convivencia en los centros educativos, tanto públicos como privados. Estas se han consolidado en las Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados, donde se establece el marco rector, normativo y operativo de regulación de la convivencia en todos los centros educativos de la República Dominicana. El propósito de las citadas normas es promover un clima afectivo idóneo para los aprendizajes de los y las estudiantes, estableciendo pautas disciplinarias y medidas en el marco de procesos pedagógicos que contribuyan a su formación integral y a la convivencia armoniosa (MINERD, 2013a).

Orientados por esta normativa y su propia filosofía educativa, en el centro educativo San Juan Bautista se procura desarrollar un ambiente de confianza, respeto, cooperación y tolerancia entre los distintos miembros de la familia educativa. Para lograrlo, se fomentan relaciones de amistad, armonía, cooperación, apoyo moral, trabajo y compromiso. Por igual, se fomenta el trabajo colaborativo y se afianza la participación de todos y todas en la Comunidad de Aprendizaje, CREM. De este modo, las familias participan en la organización de actividades culturales, religiosas, deportivas y educativas del centro, así como en el seguimiento y en la evaluación del alumnado, en las reuniones de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE), así como en procesos de educación continua, a través de la capacitación y entrenamientos dentro y fuera del centro (Colegio San Juan Bautista, 2017).

Cumpliendo con lo establecido en el Artículo 14 de las Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados, citado con anterioridad, el Colegio San Juan Bautista posee un Reglamento de Convivencia con toda una serie de medidas y acciones a tomar para promover la convivencia. Este documento fue elaborado por el Equipo de Gestión y es revisado al inicio de cada año escolar. Igualmente, es divulgado a toda la comunidad educativa, velando por su aplicación.

Las normas de convivencia del centro educativo también son dadas a conocer a los padres y a las madres del estudiantado del centro. En ese orden se puede afirmar que las relaciones de las familias con el colegio y todo su personal son

afables, exhibiéndose un buen nivel de interacción, cooperación y apoyo. Las familias participan de las actividades curriculares y extracurriculares, se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas como parte de la Comunidad de Aprendizaje (CREM). Acuden, en su mayoría, a las convocatorias mensuales con motivo de recoger calificaciones y a las citas hechas con previo aviso para dar seguimiento a los resultados de los aprendizajes de sus hijos e hijas (Colegio San Juan Bautista, 2017).

Según lo establecido en la Ordenanza No. número 9-2000 del Ministerio de Educación, mediante la cual se creó el Reglamento de las Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAEs), se considera, entre otros elementos, que la participación de los padres, madres, tutores y amigos de la escuela es un factor imprescindible para el logro de la calidad de la educación y para la gobernabilidad democrática del sistema educativo dominicano (CNE, 2000). En ese orden, las familias del estudiantado de este centro educativo están representadas en la APMAE y en los comités de apoyo por grados. Por igual, trabajan junto al colegio en la planificación y ejecución de actividades propias, procurando la mejora de los aprendizajes de sus hijos e hijas. La mayoría apoya a sus hijos e hijas en la realización de las tareas en el hogar, enviándoles siempre a clases y participando de las actividades que se organizan. Asimismo, muestran interés en el aprendizaje de sus hijos e hijas, demandando más calidad en los servicios que ofrece el centro educativo.

Dentro de la comunidad educativa, los padres, madres y tutores juegan un rol importante en la formación de los valores de sus hijos e hijas. La familia del San Juan Bautista aspira a tener de forma constante a padres y madres que unifiquen sus esfuerzos en la búsqueda de los propósitos en favor de la formación de sus hijos e hijas. En ese orden, se les solicita asistir a las convocatorias para las asambleas, las reuniones, los espacios de formación, los encuentros y todo tipo actividades organizadas por el centro.

Es importante que los padres y las madres conozcan y muestren respeto por la identidad del centro y de sus miembros, fomenten los valores que se proponen en favor de una convivencia pacífica y armoniosa; revisen junto a sus hijos e hijas los reportes de notas y asignen a sus hijos e hijas por lo menos dos horas diarias de estudios para crear buenos hábitos. Es también parte de sus deberes participar en

convivencias y formar parte de la asociación de padres del colegio, interesarse por los problemas e inquietudes de sus hijos e hijas, dialogando con estos. Por supuesto, han de evitar maltratarles cuando no rinden lo necesario y deben buscar soluciones junto a los maestros, las maestras y el personal del centro para alcanzar el logro de los objetivos trazados.

En vista que dentro de las características del centro educativo se destaca la de participación y vida democrática, es importante acentuar la inclusión de las familias en la cultura del centro, es por esto que éstas gozan del derecho de que sus hijos e hijas reciban una educación conforme a lo ofertado y lo establecido por las leyes del país y las demandas de la nueva sociedad global. Además, tienen el derecho de ser parte del centro y participar en gestión, a ser informados del rendimiento académico de sus hijos e hijas, a conocer la forma de evaluación del centro y recibir el apoyo, acompañamiento y la asesoría necesaria para lograr los propósitos de formación integral de sus hijos e hijas. Para ello, tienen derecho a conocer el proyecto de centro y hacer sugerencias relativas al funcionamiento de la escuela.

Como parte de la comunidad de aprendizaje es necesaria su participación en las reuniones a las que se les convoque, a ser miembros de la sociedad de padres y madres y a tomar decisiones en la Asamblea General del centro con voz y voto. Pueden, además, participar en el consejo para la aplicación de las normas de convivencia del centro y en las actividades que se organizan en función del aprendizaje de sus hijos e hijas, entre otros derechos.

Finalmente, al igual que los demás agentes que concurren en el centro con los padres y las madres se tienen sus finalidades educativas específicas, tales como: a) Involucrarles en el seguimiento formativo de sus hijos e hijas, tanto en lo moral, como en el cumplimiento de trabajos y tareas. b) Mantenerles informados de situaciones particulares de sus hijos e hijas en relación al desarrollo psicológico y rendimiento académico. c) Buscar en conjunto la solución de conflictos. d) Participar en actividades de planificación y organización intra y extra escolares. Involucrar a los padres y madres en un aprendizaje y crecimiento permanente como familia, a través de la escuela para padres y madres, encuentros familiares, charlas, actividades formativas, entre otras (Colegio San Juan Bautista, 2017).

A este respecto, se puede señalar, siguiendo a Bolívar (2016) que el Colegio San Juan Bautista se puede definir como democrático cuando persigue unos fines y objetivos acordes con lo que se entiende como Educación Democrática. Al tiempo que práctica una participación entre todos y todas, con el objetivo último de “resolver de modo consensuado los problemas cotidianos y proporcionar la mejor educación posible a todo su alumnado” (Bolívar, 2016, p. 72).

3.2.9 Alianzas estratégicas y programas utilizados por el centro para apoyar el Proyecto de EIB.

Este centro escolar entiende que en la unidad y en lograr la sinergia con otros centros escolares está la fuerza y el crecimiento, por lo que asume que mantenerse conectado, compartir conocimientos y estrategias con otras instituciones u organizaciones que trabajan por alcanzar los mismos objetivos fortalece la calidad educativa en favor de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, para enriquecer la oferta académica, este centro educativo mantiene acuerdos, alianzas y contactos con varias organizaciones e instituciones expertas en temas de interculturalidad y la enseñanza de los idiomas. Entre las organizaciones con quienes ha estado compartiendo programas se encuentran:

- *American Field Service Intercultura, (AFS)*. Nace en el 1914, hace más de 100 años de mano de Piatt Andrew y Stephen Galatti, como un cuerpo de conductores de ambulancias creado y mantenido por voluntarios estadounidenses que actuó en Europa, África y Asia durante las dos guerras mundiales de una manera pacífica, transportando heridos desde el campo de batalla hasta los hospitales. Es en 1947, gracias a la visión sus creadores, AFS pasa a ser una organización de programas de intercambio estudiantil entre distintos países.

En su página web, AFS Intercultura República Dominicana (2017) indica que su objetivo es que el reconocimiento de las diferencias culturales y los aprendizajes que proporcionan la inmersión en una sociedad distinta a la propia, sea la garantía de la construcción de un mundo más pacífico y justo. Es a partir de aquí que AFS evolucionó desde sus orígenes, hasta lo que es hoy, una organización internacional de intercambios de estudiantes, con programas en más de 50 países en los cinco continentes y una comunidad global de más de 100.000 voluntarios y voluntarias. Es una organización de intercambio cultural, reconocida nivel mundial por su misión de

proveer aprendizajes interculturales a través de sus programas de intercambios culturales.

En la República Dominicana y en Puerto Rico, durante más de 50 años, se han estado enlazando culturas y siendo los pioneros de los intercambios culturales, hospedando en casas de familias dominicanas a más de 100 estudiantes de otros países por año, que asisten a los programas regulares de clases de los centros educativos socios y enviando de igual manera, alrededor de 80 estudiantes dominicanos a vivir la experiencia fuera del país. Esta organización considera que, mientras las escuelas ofrecen teoría académica en áreas tradicionales de aprendizaje (ciencias, matemáticas, artes liberales, entre otros), ellos apoyan proveer experiencias de aprendizajes culturales, respaldadas con sólidos estudios, en el área crítica del desarrollo de competencias globales que garanticen las destrezas interculturales que les permita ser más funcionales y sensibles ante la diversidad.

El colegio San Juan Bautista ha mantenido una alianza estratégica con esta organización desde sus inicios en el año 1997, ofreciendo la oportunidad de los programas al estudiantado a través de un programa de entrenamiento en educación y liderazgo intercultural a toda la comunidad educativa. AFS Intercultura, trabaja mano a mano con el centro, entrenando y capacitando a toda la comunidad educativa, en especial al personal docente en el tema del desarrollo de una educación intercultural y liderazgo intercultural educativo. Como parte de esta alianza, en el centro se aplica el Índice de preparación de competencias globales de AFS. Con la aplicación de esta herramienta se logra determinar algunas de las fortalezas y debilidades de la institución, proporciona recomendaciones para fomentar prácticas institucionales más sólidas que creen mejores competencias globales en el estudiantado (AFS Intercultura RD, 2018a).

Cada año ubica y da seguimiento a un grupo de estudiantes procedentes de diferentes países y culturas, enriqueciendo el ambiente escolar con la presencia intercultural de cada uno(a) de ellos y ellas. Esta organización facilita que, estudiantes y profesores(as) nativos(as), puedan vivir experiencias interculturales por períodos de tiempo, que van desde 15 días hasta a un año, fuera del país o del contexto escolar. Esta institución tiene como su capital humano a los voluntarios (individuos, escuelas, familias, empresas), organizados en comités locales en todas

las provincias del país, quienes los representan y les dan vida (AFS Intercultura RD, 2017).

- *Berlitz, Centro Mundial de Idiomas*: reconocido mundialmente por más de 100 años como experta en la enseñanza de los idiomas. Bajo una alianza estratégica, sirvió de apoyo y guía en la implementación de los programas de idiomas del centro San Juan Bautista, proporcionando a los y las docentes nacionales las herramientas para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. La característica principal es que sus profesores y profesoras son nativos de las lenguas que enseñan, lo que proporciona la presencia intercultural, además de la calidad del dominio de la lengua.

En ese momento, el currículo contemplaba la inclusión de los idiomas inglés, francés, italiano, mandarín y alemán, enseñados como segundas lenguas. Además, del dominio en inglés de las asignaturas ciencias naturales, matemáticas, arte y manualidad, estudios sociales y en francés de las asignaturas historia y geografía. Esta organización, lamentablemente, no domina la enseñanza de contenidos curriculares de esas asignaturas ya que su especialidad está concentrada solo en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que el colegio abrió sus puertas para la entrada de otras organizaciones que dieran el servicio completo.

- *Quartet* (nombre en inglés sin traducción al español), programa virtual *online* de enseñanza de idiomas con todas las asignaturas. Durante unos tres años, esta importante empresa educativa apoyó el trabajo en la enseñanza de las lenguas (incluidas las asignaturas generales), proporcionando las herramientas digitales online y *offline* necesarias para lograr que los estudiantes lograran dominar las lenguas inglés, español y francés. En esta etapa el proyecto del bilingüismo intercultural se había concentrado en estos tres idiomas considerados las lenguas vernáculas y nativas. El alto costo que representaba sostener esos recursos obligaron a buscar otras opciones que se ajustaran mejor al presupuesto económico de ese momento.

- *Vernet: Rossetta Stone y Destination Reading* (nombres en inglés sin traducción al español). Se trata de un conjunto de libros culturales virtuales que facilitan el acceso al aprendizaje de las diferentes lenguas. Se hizo un contrato con

esta prestigiosa empresa educativa, adquiriendo materiales y apoyo en el proceso enseñanza aprendizaje. Para ello, se utilizaron portales virtuales que dan soporte a la enseñanza de los idiomas y conexión, compartiendo metodologías y estrategias de aprendizaje con diferentes culturas a través de videoconferencias en vivo con escuelas en otros países y utilizando libros virtuales que permiten el acceso a los materiales educativos durante las 24 horas del día desde cualquier lugar.

- *Canyon Ridge Elementary School*, en Texas, Estados Unidos: Con el deseo de mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes del centro educativo San Juan Bautista, se firmó un acuerdo con esta prestigiosa escuela de habla inglesa. En ese orden, dan apoyo proporcionando la posibilidad de mantener intercambios interculturales entre sus estudiantes y los del colegio a través del programa, Proyecto de mejora de la escritura y la lectura en inglés del Programa Pen Pal, intercambiando por correspondencia contenidos de cultura y conocimientos generales, con estudiantes de los mismos grados de este prestigioso centro educativo.

- *Texas Tech University*: Desde el año 2012, esta importante institución de educación superior, ubicada en Texas, Estados Unidos, a través de su departamento de educación, avala el currículo dual que se ha estado implementando en el centro educativo en favor de la Educación Intercultural Bilingüe. A través de todo tipo de apoyo (entrenamiento del personal, supervisión y apoyo del currículo, intercambios de profesores, entre otros) acompaña la labor educativa, garantizando que se cumpla con la oferta de una EIB en el centro.

- *Asociación Latinoamericana de Diabetes (ALAD) y la Fundación Dominicana de Obesidad y Prevención Cardiovascular, Inc. (FUNDO)*. Son dos instituciones internacionales que promueven, entre otros programas la educación en salud y nutrición con el propósito de crear en los infantes una cultura de calidad de vida y aprovechamiento de los recursos naturales. FUNDO, tiene su asiento en Santiago, República Dominicana y es una institución sin fines de lucro que se dedica a la prevención de las enfermedades cardiovasculares a través de la educación en salud y la detección temprana y en alianza con ALAD coordina el Programa EDUSANU en todo el territorio nacional desde el año 2016 contando con ocho escuelas, cuatro públicas y cuatro privadas, en tres municipios de la provincia de

Santiago (ALAD/FUNDO, 2017). La alianza con el Colegio San Juan Bautista se realizó el año 2017, fecha para la cual el programa es llevado por unos 11 centros educativos.

- *Editora Santillana y Editora SM*: Dos editoras que proveen recursos materiales, recursos tecnológicos, libros, *e-learning*, entrenamiento y seguimiento a los programas académicos en línea. Facilita un entorno de aprendizaje que permite desarrollar y gestionar la educación digital de manera sencilla y personalizada. Cuenta con foros asociados a cada clase y con una biblioteca para compartir contenidos y materiales: Plataforma digital 100% *Cloud* integrada con los principales bancos de América Latina. Tiene más de 1.122.000 usuarios y unos 889 mil alumnos operando en 16 países. Mantiene acuerdos globales con *partners* de primer nivel.

- *Antillian Service*: es una empresa que sirve de enlace para asesorar y conectar todo tipo de recursos educativos en idiomas y educación intercultural. Apoya, capacita y da seguimiento al desempeño docente y a los aprendizajes de los estudiantes.

- *Asociación Latinoamericana de la Familia (ALAFA)*. Es una organización no gubernamental dedicada a la construcción de una sociedad mejor a través de valores universales y al fortalecimiento del papel fundamental de la familia. Orienta a los jóvenes a entender, apreciar, y tratar de adoptar los valores universales como un hábito, para que estos los lleven hacia una vida saludable, feliz y estable tanto en la familia como dentro de su comunidad. Logra este objetivo al desarrollar, someter a evaluación y distribuir material impreso y digital para los jóvenes, sus profesores y sus padres quienes, en definitiva, son los más importantes educadores de sus hijos. Por tratarse de valores universales, la misión es de alcance mundial.

- *La Academia*, institución dedicada a dar soporte a los centros educativos en la práctica del deporte del Fútbol utilizando diferentes idiomas y fomentando la convivencia armoniosa.

- *Centro para el Estudio, Prevención y Resolución de Conflictos (CEPREC) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)*: instancia de colaboración y convergencia de acciones y proyectos que comparten diferentes organizaciones, instituciones públicas, empresariales y de la sociedad civil, con el

objetivo contribuir a una cultura de paz que fomente el desarrollo sostenible en la República Dominicana.

- *Convenio con la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) para la realización de Prácticas y Pasantías Profesionales de los estudiantes del Departamento de Educación:* Esta alianza se inició en el 2016 y tiene como finalidad ejecutar un programa de prácticas y pasantías profesionales dirigido a estudiantes de la Carrera de Educación que realizarán sus prácticas y pasantías profesionales en los centros educativos públicos y privados bajo la dirección y supervisión del Colegio San Juan Bautista. La realización de las prácticas y pasantías profesionales tiene por objeto exponer a los estudiantes participantes a experiencias de ejercicio profesional como complemento de la formación académica que reciben en las aulas y laboratorios de la PUCMM.

- *Centro Fe y Cultura San Roberto Bellarmino, de Santiago:* es una institución católica dirigida por Jesuitas, comprometida con impulsar iniciativas y procesos de cooperación, con miras de desarrollar programas relacionados con la mediación de conflictos y promoción de cultura de paz. Colaboran con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, comunidades, instituciones educativas sobre el tema de la paz para capacitar, promover y divulgar técnicas de resolución alternativa de conflictos mediante el diálogo. A través de su programa de Talleres Jóvenes Líderes por la Paz (JOLIPAX), ofrece a los centros educativos públicos y privados, entre los que se encuentra el Colegio San Juan Bautista, la oportunidad de desarrollar competencias de liderazgo y convivencia armónica.

3.2.10 Programas que enriquecen el Currículo Intercultural Bilingüe del centro.

Actualmente se implementan programas que sirven de herramienta y sostén para la formación de las habilidades blandas y duras que adquiere el estudiantado con el fin de convertirse en un ser tolerante, sensible y reflexivo, mediante la implementación del currículo ampliado y enriquecido de este centro educativo. Estos programas forman parte del currículo que se implementa en el centro educativo y que dan soporte y enriquecen la calidad educativa que se ofrece, además, son ofertados por reconocidas organizaciones a nivel mundial. Estos son las siguientes:

- *Proyecto Santillana Compartir, Habil Mint y Proyecto SM Conecta*. Ofrecen soluciones educativas integrales que incorporan contenidos educativos impresos y digitales, tanto en español, en inglés y en francés. Articula la pedagogía y la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje. Una solución pedagógica integral y flexible, que se adapta al colegio y actúa como aliado estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se gestiona a través de dos plataformas virtuales, una académica curricular y otra llamada Habil Mint, para evaluar los niveles de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño docente.

- *Programa Aprendiendo a Querer*, fortaleciendo los valores. De 6° de primaria a 4° de secundaria (soportado por ALAFA). Tiene por finalidad brindar apoyo y acompañamiento en la formación en valores con énfasis en el desarrollo de la personalidad, la participación y la educación de la afectividad y sexualidad desde una visión integral, para que los niños y adolescentes desarrollen habilidades y competencias que les permitan tomar las decisiones más acertadas en sus vidas.

- *Proyecto de Desarrollo de Habilidades Tecnológicas y Certificación Internacional con Microsoft*. Implementado de 1° a 6° de secundaria, incluye los programas del paquete de *Microsoft Office Specialist* (Word, Excel, Power Point, Access, Outlook). Se ofrece la oportunidad de la participación de competencias globales en esta área.

- *Programa Badgeventure* para 3°, 4°, 5° y 6° de primaria. También bajo el auspicio y apoyo de Microsoft dirigido hacia el desarrollo de Pensamiento crítico, además desarrollo de *STEM* y Robótica. Los propósitos para este y el proyecto anterior son: a) Adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades para el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en un ambiente que se ajuste a su edad, nivel de estudios y entorno. b) Facilitar la especialización en el dominio de herramientas tecnológicas competir el mundo actual. c) Desarrollar habilidades y destrezas para la resolución de los conflictos y el manejo del medio ambiente. Ambos programas requieren de un libro o código digital y examen de certificación internacional digital.

- *Programa Escuela Saludable, EDUSANU*. Programa de educación en salud y nutrición para niños de Latinoamérica, bajo el apoyo de FUNDO (Fundación Dominicana de Obesidad y Prevención Cardiovascular). Mejora el estado nutricional y la salud en los niños para disminuir la desnutrición, el sobrepeso y la obesidad, así

como el desarrollo de diabetes y enfermedades relacionadas. Trabaja con el cambio de cultura alimenticia con todo el centro y los diferentes actores, a través de encuentros, talleres, charlas y supervisión permanente del cambio de alimentos que se ofrecen en la cafetería del centro y en las meriendas que traen los estudiantes de sus casas. Este programa “EDUSANU Latinoamérica” es una iniciativa del Instituto Coubertin de México y la ALAD, fundamentado en las recomendaciones de la OPS/OMS para prevenir la obesidad y las enfermedades relacionadas con ella en la población infantil. EDUSANU se desarrolla través de la implementación de una hora de clase semanal sobre alimentación saludable y actividad física en los cursos de primero a sexto de primaria. Permite el entrenamiento del docente en este tema, además del intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes de otras partes de Latinoamérica donde se lleva este programa de educación y nutrición. Impacta también la cultura de los diferentes países donde hay centros asociados al programa ya que permite que los estudiantes puedan intercambiar impresiones sobre las costumbres alimenticias y familiares (ALAD/FUNDO, 2017).

- *Jóvenes Promotores de la Paz (JOLIPAX)*. Dirigido al Nivel Secundario. Es auspiciado por el Centro Fe y Cultura 'Roberto Bellarmino' de Santiago (Jesuitas): Este programa es abierto y permite compartir con otros centros. Se busca promover un cambio social hacia una cultura de paz en los centros educativos mediante la educación democrática, participativa e incluyente apegada a los principios de justicia social con los valores y actitudes que dignifican a la persona. Se organizan experiencias y actividades que promuevan los principios, valores y actitudes que fundamentan el diálogo entre los jóvenes.

- *Programa de Buenas Prácticas para la Construcción de una Cultura de Paz en la República Dominicana*. Es auspiciado por el Centro Para el Estudio, Prevención y Resolución de Conflictos (CEPREC) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Se trabaja con toda la comunidad educativa acciones de colaboración relacionadas a este Programa.

En el marco de Cultura de Paz República Dominicana (RD), se trabaja la Campaña #ConstruYO pazRD y el Programa de Buenas Prácticas para la Construcción de una Cultura de Paz en la República Dominicana. Se preparan *spots* publicitarios con personajes del centro, o se seleccionan personas que se destacan en la sociedad por contribuir con sus acciones al fomento de una cultura de paz.

Estas propuestas procuran contribuir al conocimiento y difusión de iniciativas y acciones que se identifiquen como buenas prácticas para la construcción de una cultura de paz en la República Dominicana, a través de recursos de comunicación y educación, así como procesos participativos que fomenten la educación en valores y actitudes, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Cultura de Paz RD interactúa y hace visible sus actividades y recursos de comunicación y educación a través de las principales redes sociales.

Asimismo, se realizan sesiones presenciales de conocimiento, socialización y capacitación sobre iniciativas de buenas prácticas, temáticas y experiencias relacionadas a la construcción de una Cultura de Paz. Cada año en el contexto del Día Mundial de la Paz (21 de septiembre), con la participación de los jóvenes estudiantes, se lleva a cabo la celebración del Congreso Juventud Para una Cultura de Paz. Además, se desarrollan conjuntamente con la comunidad educativa nuevos proyectos escolares orientados a la construcción de una cultura de paz.

- *La academia de clases de fútbol, soccer.* Junto a otras disciplinas deportivas, ofrece la oportunidad de mejorar las relaciones grupales a través de ampliar el área deportiva ofreciendo otras oportunidades para desarrollar destrezas deportivas. Se fomenta la competencia entre pares y con otros centros educativos.

- Es importante destacar la participación del centro educativo en el *Programa de Simulación de la Asamblea General de las Naciones Unidas para estudiantes (MUN)*, tanto a nivel local como internacional. Estos tienen por finalidad motivar la participación de los estudiantes en los programas de desarrollo de liderazgo y sensibilización ante las grandes problemáticas mundiales. El Modelo de Naciones Unidas es un simulacro de la Asamblea General y de otros órganos multilaterales de la ONU. Mediante este programa, profesores y alumnos se han beneficiado y han disfrutado con esta experiencia educativa interactiva, que no solo involucra a los jóvenes en el estudio y la discusión de temas globales, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades útiles a lo largo de sus vidas, ya que les permite hacer un manejo adecuado de documentación, redacción, oratoria, resolución de problemas y conflictos, construcción de consenso, acuerdos y cooperación. El Colegio participa organizando con los estudiantes un modelo interno además de hacerlo con las otras instituciones que lo representan en el país.

- *Programa de Mejora del CREM* (manejo de la estructura organizativa general a través de los equipos de trabajo colaborativo). Cada año se hace mejora a los programas y la selección de actividades que realiza la Comunidad de Aprendizaje, CREM, con el propósito de integrar a toda la familia del centro y lograr la participación activa de todos los actores educativos. Se ofrece espacio para escuelas de padres, escuela abierta, entrenamientos, cursos, talleres y formación docente actualizada, participación en los comités de cursos, en las ferias académicas y culturales y en las actividades deportivas y recreativas.

Se implementan en el centro educativo actividades a través de los equipos de trabajo colaborativo del CREM. El equipo CRECIENDO, organiza retiros, convivencias, cursos de superación personal y espiritual, celebraciones eucarísticas y el manejo de la pastoral colegial, además, se encargan de dar seguimiento y apoyo a las participaciones de la Asociación de Padres, Madres y Amigos del Colegio y a los comités estudiantiles. El equipo RAICES, prepara actividades culturales, foros de discusión con temas sobre el estudio de los pueblos y sus culturas, promueve la participación y el apoyo al grupo de Teatro Raíces, compuesto por estudiantes del centro y quienes se encargan de todos los montajes de obras teatrales, dramatizaciones, etcétera. El equipo EXPRESIONES, promueve la organización y participación de todas las actividades festivas, tales como celebraciones de encuentros de amistad e intercambio, fiestas de cumpleaños, intramuros deportivos, y el apoyo a todos los montajes y logística artística de todas las actividades que se realizan en general. El equipo MIRADA, realiza y apoya la integración de toda la comunidad educativa en actividades de orden del crecimiento profesional y académico, organizando talleres, seminarios, encuentros y diálogos participativos con temas académicos o profesionales.

En el ámbito de programas de acompañamiento y asesorías, se implementan varias en el centro educativo. Entre estos se destacan:

- *Gestión Académica*. Consiste en el acompañamiento en la formación e implementación de la nueva propuesta curricular con un enfoque por competencias para coordinadores y profesores. Revisión de la cultura actual y validación de la nueva propuesta de cultura escolar acorde a los nuevos cambios. Supervisión y entrenamiento para la planificación curricular. Acompañamiento a los padres, madres y estudiantes en la implementación de nuevos cambios curriculares.

Entrenamiento y acompañamiento para la implementación de los programas digitales y tecnológicos en el proceso escolar. Mejora general de la cultura escolar y la oferta bilingüe e intercultural.

Con la asesoría de especialistas externos, el colegio asegura la calidad de los servicios ofreciendo acompañamiento en la Gestión Administrativa en la implementación de una nueva cultura organizativa en esa área. *Coaching* al Equipo Directivo Académico en su desempeño administrativo de programas, reuniones y planes escolares. Además de apoyo y guía en el reclutamiento de nuevo personal para la contratación como parte del plan de mejora de los servicios administrativos generales. Asesoría al personal que trabaja el manejo de las relaciones públicas y las redes digitales.

Otras actividades que se realizan en el centro educativo son:

- *Change Flag*. Cada semana, en el acto de inicio, con los estudiantes extranjeros se intercambian banderas y muestran aspectos de su cultura como lengua, costumbres, entre otras.

- *Ferias Interculturales*. Cada año se celebran dos ferias que ponen de manifiesto los diferentes aspectos de las culturas de los países escogidos.

- *El Programa de Hello Button*. Al ofrecerse en las tres lenguas que imparte el Colegio San Juan Bautista, se impulsa y motiva al estudiante a pensar en las diferentes lenguas y sus costumbres desde que llega al colegio. La idea es que el estudiante se conecte con actividades interculturales que promuevan las costumbres de otras culturas. Los estudiantes que participan, forman una línea cerca de la puerta de entrada por las mañanas. Cada estudiante lleva puesto en el cuello una cinta con un botón que tiene escrito en un idioma seleccionado la palabra *hello*, teniendo así varios estudiantes con botones en diferentes idiomas. De ese modo, al llegar otro estudiante al colegio y cruzar esa línea estará escuchando en diversas lenguas el saludo de entrada y los buenos deseos de que tenga un día feliz.

- Proyecto *Getting Ready for First Grade*: Tiene como propósito principal afianzar al estudiante con lo aprendido en todo el año escolar y demostrar confianza en cuanto a sus habilidades y destrezas. Entre sus objetivos específicos se citan: Proporcionarles confianza a los niños. Permitirle al niño/a que visualice y se imagine cómo será su siguiente año. Conocer cuál es la dinámica que se lleva a cabo en el

nivel primario. Prepararlos para la nueva etapa en el aspecto académico. Además, proporciona a los estudiantes de pre primario hacer más fácil la transición del nivel inicial al nivel primario, facilita el intercambio con los estudiantes del primer grado, quienes les cuentan cual ha sido su experiencia estando en primer grado, qué cosas nuevas experimentaron, qué cosas son diferentes entre otras interrogantes que ellos les responderán. Por otra parte, tiene el propósito de bajar los niveles de energía y emociones intensas que representa prepararse para el 1er. grado donde enfrentarán nuevas responsabilidades escolares y aprenderán a adaptarse a un día escolar más largo, tomar más en serio sus deberes y aprender a moverse por sí mismos. Por medio de este programa se les da a conocer con mayor profundidad las áreas de lectura, escritura, comprensión, matemáticas y ciencias.

- *Programa de Recuperación, Mejora y Terapia Académica y Psicológica:* guiados por la coordinación académica y de psicología, en comunicación con las familias se preparan proyectos para la mejora de los aprendizajes y el acompañamiento a los estudiantes que presentan diferencia en el ritmo o forma de aprender. Busca que los estudiantes se sientan acompañados desde su propia realidad y encuentren espacios para lograr mejoras en sus competencias y desempeños académicos y emocionales.

- *Banco Emocional:* mediante este programa los estudiantes de primaria tienen la posibilidad de poner en práctica herramientas de resolución de conflictos y apoyo emocional. Con la guía de la docente titular del aula, se leen al final de la semana, las notas anónimas escritas que depositan los compañeros y que describen situaciones de cualquier índole que haya ocurrido al grupo de clases o a uno de sus miembros dentro o fuera del grado. Los estudiantes hacen un diálogo reflexivo sobre la situación y entre todos buscan soluciones o hacen el ejercicio de mediar entre las partes en conflicto. Esto permite que las dificultades sean resueltas entre todos, fomentando la cultura de diálogo y participación.

- *Centro afiliado a los Programas de AFS Intercultura:* por la condición de ser un centro educativo miembro voluntario, que acoge los programas de educación intercultural de AFS Intercultura y participa de manera activa en la programación de esta organización, en especial desde el Consejo de Educación Intercultural (ICL), del cual es parte, y por su ubicación geográfica (situado al norte del país), se ha convertido en un espacio idóneo para realizar capacitaciones para voluntarios, para

el entrenamiento de las familias anfitrionas, lugar de encuentros para los miembros voluntarios de la organización y para actividades diversas, donde asisten tanto invitados nacionales o extranjeros, como la comunidad educativa del Colegio San Juan Bautista en su calidad de anfitriones interculturales. Cada año escolar esta organización colabora con la sensibilización y capacitación de todos los actores escolares del centro y se abre a recibir con la misma intención a otros centros educativos amigos que desean sumarse a este nuevo estilo de educar.

Además, dentro de los programas que ofrece la organización está el programa de becas para docentes, el cual, desde el año 2013, se organiza con el propósito de crear intercambio de metodologías y estrategias interculturales entre docentes de diferentes partes del mundo. En la región del Caribe, la primera maestra beneficiada de este programa de becas para docentes AFS, pertenece al Colegio San Juan Bautista, quien por espacio de dos semanas estuvo compartiendo una experiencia intercultural con los docentes de dos centros en el hermano país de Guatemala. A partir de ese hecho, los docentes, los estudiantes y las aulas del Colegio San Juan Bautista, se han visto enriquecidas por la presencia de al menos tres profesores visitantes desde Costa Rica, Panamá y Colombia, todos beneficiados en sus países de origen por el mismo programa de intercambio intercultural docente de AFS.

En ese mismo orden y desde años anteriores, parte del personal directivo del colegio ha participado en entrenamientos y capacitaciones internacionales como parte de los programas de liderazgo y educación intercultural AFS. En el año escolar 2017-2018, se lanzó por primera vez y de la cual fuimos beneficiados, la Encuesta Índice de preparación de las Competencias Mundiales de AFS para las Escuelas, una nueva herramienta de autoevaluación para ayudar a los educadores a determinar qué tan preparados están sus escuelas para fomentar la competencia global entre los estudiantes y la comunidad educativa. Esta herramienta se desarrolló basándose en los elementos que debe tener una escuela para crear oportunidades que ayuden a los estudiantes a desarrollar competencias interculturales para prepararse como líderes globales, incorporando diferentes oportunidades de exposición global y desarrollo de habilidades en sus entornos de aprendizaje (Liles, 2018).

Los resultados arrojados al aplicar en el Colegio San Juan Bautista la Encuesta Índice de preparación de las Competencias Mundiales de AFS para las Escuelas, refieren una serie de afirmaciones y sugerencias. Estas servirán de luz en la construcción de la mejora que ha de implementarse para mantener la calidad educativa enfocada en la educación intercultural bilingüe, que ha de fortalecer el desarrollo de competencias globales en los estudiantes.

Existen otras actividades que procuran resaltar los avances y el crecimiento en la formación de los estudiantes, como la premiación de las virtudes, donde al final de cada año escolar se entrega un reconocimiento a cada estudiante destacando la virtud con la que más se identificó durante todo el año escolar. En la elección de la virtud participa la familia, los docentes, los compañeros y el propio estudiante interesado. También están los programas que destacan los niveles de desempeño del personal docente y el programa celebrando nuestros éxitos al término de cada año. Lo mismo se hace con las familias para reconocer el nivel de participación y compromiso con la labor educativa.

En el transcurso de este capítulo se ha visto la Educación Intercultural Bilingüe enmarcada en el contexto nacional, cómo surgió y cómo ha ido evolucionando. Se ha hecho énfasis en lo que contempla el currículum educativo de la República Dominicana. En cuanto al centro educativo objeto de estudio, se han presentado una serie de elementos que lo caracterizan como institución donde se fomenta la inclusión y el respeto a la diversidad, tal como lo dictan los diferentes estamentos nacionales e internacionales. Se cierra en este momento el marco teórico de este trabajo y se procede a presentar el marco empírico. El mismo está centrado en el Colegio San Juan Bautista y en su deseo de promover una EIB.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las migraciones forman parte de la realidad de toda sociedad, especialmente de las más desarrolladas. Por diferentes causas y/o motivaciones, como la existencia de guerras, conflictos políticos, pobreza económica, falta de oportunidades o razones personales, las personas de un determinado lugar deciden emprender un proyecto migratorio, abandonando sus lugares de origen hacia otros horizontes, en busca de un proyecto de vida mejor que les permita materializar sus sueños. Este fenómeno mundial es uno de los responsables de la aparición de comunidades plurales y de la creación de sociedades habitadas por personas de diferentes procedencias y culturas. A este fenómeno se le suma la globalización, que ha despertado la conciencia multicultural en el mundo entero (Schmelkes, 2004).

Las ciudades, los pueblos y las aldeas a través de sus espacios y tiempos deben promover la acogida, el encuentro y la convivencia entre las diferencias presentes, trabajando conjuntamente para construir una ciudadanía intercultural (Arnaiz y De Haro, 2004). La escuela, como institución de socialización y formación de la infancia y de la juventud, no puede permanecer ajena a este desafío y debe contribuir a generar una comunicación y convivencia pacífica y armónica. De este modo, cabe trabajar para desarrollar una Educación Intercultural, reconociendo el respeto a las diferencias como valor y la búsqueda de la equidad educativa (López Melero, 2018).

Comprometidos con el deseo de desarrollar este modelo de educación, desde el centro San Juan Bautista se ha construido un curriculum donde está presente la interculturalidad y la presencia de lenguas extranjeras (español, inglés y francés). Este colegio sigue un currículo dual, apoyado en el currículo del Estado de Texas (supervisado por Texas Tech University) y el MINERD.

El fin del centro educativo es formar al alumnado ofreciendo una Educación Intercultural Bilingüe que le posibilite alcanzar las competencias necesarias para su incorporación como ciudadano en la sociedad del siglo XXI. Precisamente, esta segunda parte de la tesis doctoral está dedicada a presentar el estudio empírico, el cual se inicia exponiendo el planteamiento de la investigación y los objetivos; la

metodología, continuando con la presentación de resultados, la discusión y la elaboración de conclusiones; limitaciones del estudio y propuestas de mejora. Finalmente se añade las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos.

Capítulo 4. Planteamiento de la investigación y metodología



Cándido Bidó. *"El sombrero azul con flores anaranjadas"* (2009)

CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Introducción.

En este capítulo se presenta el planteamiento de la investigación, los objetivos formulados y las características o señas de identidad presentes en la metodología de la investigación propuesta. Los principales aspectos a detallar en este apartado son la descripción del diseño de la investigación, de los participantes, los instrumentos de recogida de información utilizados, el procedimiento llevado a cabo y el proceso de análisis de los datos. Esta descripción permite caracterizar el trabajo de investigación desarrollado en Colegio San Juan Bautista.

4.1. Planteamiento de la Investigación.

Esta tesis doctoral se justifica ante la necesidad de desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, que dé una respuesta educativa y social a las necesidades de los estudiantes escolarizados en el mismo, ya que provienen de diferentes ambientes culturales y sus características son diversas. Se trata de formar a todo el alumnado en un modelo que propicia la convivencia pacífica, la equidad y la participación, ya que la interculturalidad debe constituirse en la herramienta básica para la sociedad del siglo XXI. A este respecto, Peñalva y Leiva (2019) señalan la necesidad imperiosa de promover día a día la interculturalidad:

En los momentos que vivimos resulta fundamental promover una visión positiva de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para la construcción de una convivencia democrática y una ciudadanía intercultural.

Ante todo tipo de posicionamientos reduccionistas, excluyentes, racistas y xenófobos, la interculturalidad se configura como una respuesta democrática e inclusiva dirigida a toda la comunidad educativa. Una propuesta pedagógica reflexiva y crítica que hunde sus raíces en la cultura de la diversidad y en el respeto a los procesos de construcción identitaria que a todas luces resultan complejos (p. 3).

Siguiendo los planteamientos formulados por Delors (1996) y Schmelkes (2004), la educación intercultural cobra fuerza al reconocer el importante papel de la

educación para generar una convivencia pacífica, democrática y en igualdad; no se trata de coexistir sino de convivir y elaborar un proyecto común basado en el respeto a los derechos humanos y a los valores democráticos. Por ello, la educación debe contribuir a reducir las brechas de desigualdad y exclusión existentes y a ofrecer una educación basada en el respeto a la diversidad, que vele por la inclusión y la equidad para todos.

Hasta ahora, los programas tradicionales que ha propuesto el MINERD no han sido suficientes para satisfacer las demandas de las familias que acuden desde diferentes lugares o países solicitando apoyo en la formación de sus hijos e hijas, a través de una educación basada en la igualdad de oportunidades, la inclusión y la interculturalidad. No obstante, la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana (No. 66/97), destaca la no discriminación para que todo ser humano tenga la oportunidad de recibir una educación de calidad, sin distinción de sexos, raza, de posición económica o social, como aparece reflejado en su artículo 4:

Cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación... (Congreso Nacional, 1997, p. 3).

Del mismo modo, el diseño curricular hace mención al papel de los docentes y de la comunidad educativa para promover más y mejores oportunidades de aprendizaje para el alumnado, desde una perspectiva de equidad, inclusión, atención a la diversidad, calidad y pertinencia (MINERD, 2017). Sin embargo, esto no se evidencia en la realidad de las escuelas, ya sea por la escasez de recursos económicos de la mayor parte de la población o por la falta de profesionales capacitados en estas áreas, entre otros factores.

Siendo conocedores de esta realidad y de la necesidad imperiosa de desarrollar este modelo educativo, el Colegio San Juan Bautista ha materializado los principios presentes en la legislación dominicana. Para ello, diseñó un currículo de educación intercultural bilingüe. Precisamente, este trabajo tiene la finalidad de conocer la valoración que la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) realiza de la propuesta curricular elaborada para fomentar la interculturalidad. Sus opiniones y valoraciones son muy importantes para: analizar la realidad, saber dónde se encuentra el centro y ayudar a implementar las mejoras

necesarias en favor del desarrollo de competencias interculturales que conformen al ciudadano intercultural que la sociedad actual demanda.

Así pues, el objetivo general de este trabajo de investigación es valorar el desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del colegio San Juan Bautista desde las percepciones de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias).

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son los siguientes:

1. Conocer la percepción que tienen los docentes sobre Proyecto Educativo del Centro desde una perspectiva intercultural.

2. Valorar si el currículo del centro favorece el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias.

3. Analizar las habilidades logradas por docentes, estudiantes y familias al implementar un currículo intercultural en el centro.

4. Analizar las actitudes del profesorado, estudiantes y familias tras el desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe.

5. Establecer propuestas de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro.

Las respuestas a estos objetivos permitirán conocer la valoración del profesorado, alumnado y familias con relación a la propuesta curricular de Educación Intercultural Bilingüe desarrollada en el centro y, consecuentemente, las mejoras a introducir.

4.2 Metodología.

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos que conforman este estudio como son, la descripción del diseño de investigación utilizado, los participantes, los instrumentos de recogida de información, el procedimiento seguido y el plan de análisis de la información. A continuación, se da detalle de cada uno de estos contenidos.

4.2.1 Diseño de la Investigación.

En esta investigación se ha seguido un diseño no experimental porque se observan los fenómenos tal como se dan en su entorno natural, para posteriormente analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se recolectan datos e informaciones en un solo momento, en un tiempo único. En tal sentido, su propósito es describir una realidad concreta, a saber, las percepciones del profesorado, alumnado y familias del Colegio San Juan Bautista, con relación al diseño y desarrollo de la propuesta curricular establecida y centrada en la Educación Intercultural Bilingüe.

Dentro de los métodos descriptivos se ha elegido el método por encuesta. Los estudios por encuesta son útiles como una primera aproximación a la realidad objeto de estudio y los mismos se pueden desarrollar utilizando instrumentos de recogida de datos como el cuestionario (Torrado, 2009). Para Monje (2011), es inevitable utilizar el diseño no experimental o de carácter observacional, cuando se trata de medir comportamientos y actitudes humanas. Además, coincide con Hernández (2001) al expresar que este tipo de diseño recolecta los datos en forma pasiva, sin introducir cambios o tratamientos.

4.2.2 Participantes.

Hernández et al. (2014), plantean que la muestra se puede definir como un subconjunto de individuos representativo de una población. En el caso de esta investigación participaron en el estudio: a) todos los docentes que trabajaban en el centro educativo en el momento que se llevó a cabo el estudio; b) la totalidad de estudiantes inscritos en ese momento, desde los grados 7º de primaria (7th. Grade) a 4º. de media (12th. Grade); y b) las familias, de las que se seleccionó aleatoriamente un grupo de padres y madres de los estudiantes de todos los niveles escolares impartidos en el centro San Juan Bautista, ubicado en Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

Como se puede comprobar en la Tabla 17 en este estudio han participado 24 profesores. El tamaño muestral de este colectivo, con un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 1%, ha sido de 24 profesores. Con relación al alumnado nos encontramos con un tamaño muestral de 116 participantes, con un nivel de

confianza del 95% y un error muestral de 6.76%. Por último, las familias participantes en esta investigación han sido 49, lo que indica un tamaño muestral del 95% con un error muestral del 12.48%. En la Tabla 17, aparece el universo o muestra invitada, así como la muestra participante y real de cada uno de los colectivos de la comunidad educativa representada en el centro.

Tabla 17

Representación cuantitativa de la población y muestreo del estudio

Grupo	Población	Muestra invitada	Participantes
A	Docentes	24	24
B	Estudiantes	258	116
C	Padres y madres	235	49

Fuente: Elaboración propia.

En aras de caracterizar la muestra participante, se señalan algunas características de cada uno de los colectivos. En cuanto al profesorado, a continuación, se presentan sus principales características. Como se evidencia en la Figura 17, la mayor parte de los docentes participantes en este estudio corresponde al sexo femenino, alcanzando el 71%. Mientras que el restante 29% son hombres.

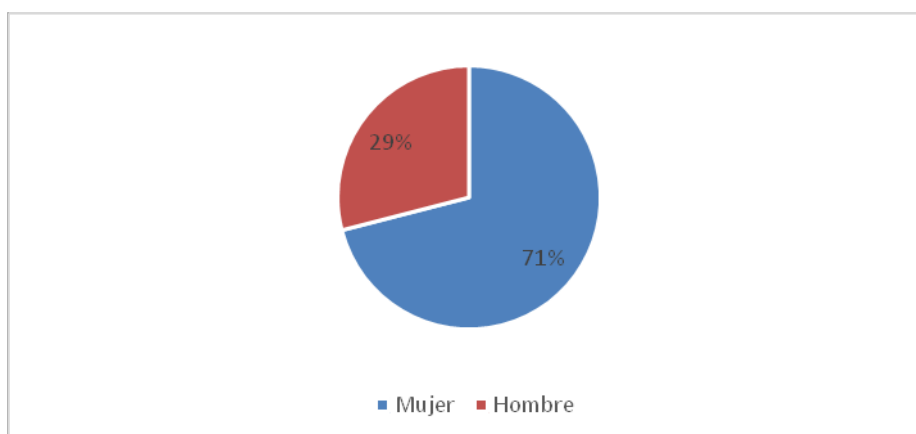


Figura 17. Distribución de docentes por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento aplicado a docentes.

En lo relativo al rango de edad de los docentes, en la Figura 18 se muestra cómo la mayoría oscila entre los 31 y 40 años, el 34%; seguido del 21% que se

encuentra en el rango entre 26- 30 años; y el 13% tiene menos de 25 años. En este sentido, puede afirmarse que el profesorado del colegio San Juan Bautista es relativamente joven, ya que el 17% está situado en el rango de edad entre los 41 y 50 años y solo el 13% tiene más de 50 años.

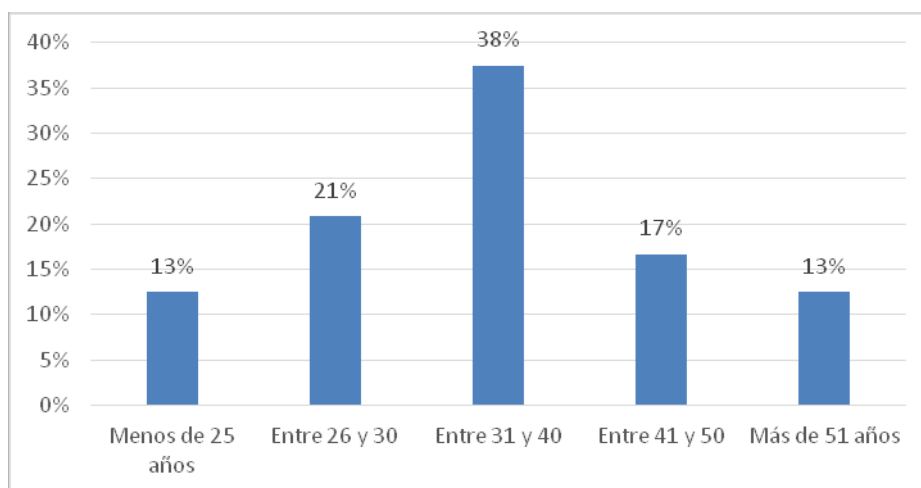


Figura 18. Distribución de docentes por edad

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento aplicado a docentes.

Con relación al alumnado participante, cabe señalar sus principales características referidas a aspectos como el sexo, el tiempo de estudio en el centro, la edad y el grado académico que cursan. En la Tabla 18, se presentan estos datos donde puede verse que la muestra está constituida por el 53% de alumnos y el 47% de alumnas. En cuanto a las edades, la mayoría se encuentra en el rango entre 13-18 años, el 91% y el 9% restante tiene menos de 12 años, lo que se corresponde con la edad estipulada según el grado que cursan. Se presenta también los años de escolarización en el centro educativo y la distribución porcentual por grado.

Tabla 18

Datos generales estudiantes

Sexo		Tiempo de estudio en el colegio					
Fem.	Masc.	Entre 1 y 2 A.	3- 5 años	6-10 años	Más de 11 A.		
47%	53%	32%	32%	26%	10%		
Rango edad		Grado que cursan					
12 A.	Entre 13-18 A.	7° básica	8° básica	1° Media	2°	3°	4°
9%	91%	13%	20%	16%	15%	23%	13%

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento aplicado a estudiantes.

Por último, con relación a las familias participantes en el estudio, como aparece en la Figura 19, las madres participantes representan el mayor porcentaje con el 76%, frente al 24% restante representado por los padres.

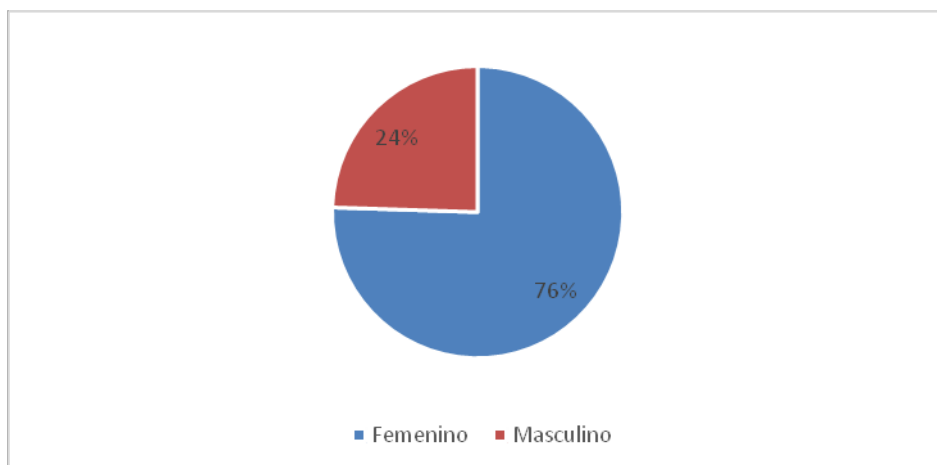


Figura 19. Distribución de padres por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento aplicado a las familias.

En cuanto a la edad de los padres participantes, se evidencia en la Figura 20 que la mayoría se encuentra entre los 41 y 50 años, el 44%; seguido del rango entre 31-40 años que le corresponde al 38%; y el 20%, está entre 25 y 30 años. Con menos de 25 años y más de 51 años está el 4% en ambos casos.

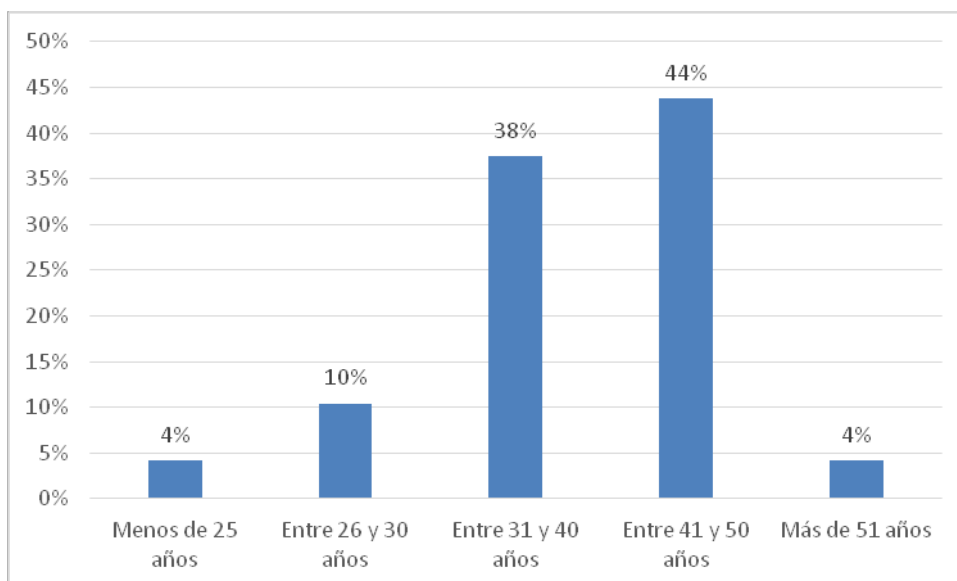


Figura 20. Distribución de padres por rango de edad

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento aplicado a las familias.

Tras la caracterización de los participantes en el estudio se pasa a describir los instrumentos de recogida de información.

4.2.3 Instrumentos.

Para Moreno (2013), un instrumento de investigación es la herramienta utilizada por el investigador para recolectar la información de la muestra seleccionada y poder resolver el problema de la investigación planteado. Con esta finalidad, la construcción de los instrumentos a emplear permitirá recabar información válida y confiable. Igualmente, Corral (2009) considera que “el valor de un estudio depende de que esta información refleje lo más fidedignamente el evento investigado, dándole una base real para obtener un producto investigativo de calidad” (p. 229).

Los instrumentos de recogida de información empleados en esta investigación son tres cuestionarios diseñados y validados, dirigidos al profesorado, al alumnado y a las familias. Estos tienen el propósito de recoger información sobre la implementación del currículo de educación intercultural bilingüe en colegio San Juan Bautista.

La estructura de los cuestionarios fue inspirada en el instrumento de *Autoevaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria* (CIAP). El mismo fue diseñado por Hernández (2011), en su investigación sobre la *Competencia Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria: Diseño y Evaluación de un Plan de Intervención para su Desarrollo*.

Se hizo una adaptación siguiendo la misma división en categorías: a) Con relación al Proyecto de Centro (sólo para el cuestionario docente); b) Con relación al desarrollo de conocimientos; c) Con relación al desarrollo de habilidades; d) Con relación al desarrollo de actitudes. En el proceso seguido para la adaptación de los instrumentos se utilizó una escala tipo Likert, para dar respuesta a cada uno de los ítems, de manera tal, que las respuestas obtenidas fueran lo más coherentes posibles con los objetivos trazados en este estudio. En vista de que los valores deben tener siempre dos posturas extremas, así como un valor intermedio que sirva de graduación entre los extremos, se utilizó esta escala de cinco valores para

generar mayor precisión en los resultados. A continuación, se explican cada uno de ellos.

4.2.3.1. Cuestionario B: Dirigido a Docentes.

La finalidad de este cuestionario es recoger información acerca del conocimiento que tienen los docentes sobre el proyecto educativo del centro, analizar su percepción sobre la educación intercultural impartida y sobre las habilidades logradas al implementar un currículo intercultural. Además, valorar la riqueza que aporta la presencia de distintas culturas en el centro escolar. A partir de las informaciones recogidas, aportar las sugerencias de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro.

Consta de 37 preguntas cerradas, agrupadas en cuatro subcategorías para facilitar la lectura de los resultados (conocimiento del proyecto educativo de centro, desarrollo de conocimientos, desarrollo de habilidades, desarrollo de actitudes). Contiene una introducción, donde se presenta la solicitud de colaboración en un trabajo de investigación, requisito para la obtención del grado de doctorado por la Universidad de Murcia (España). En el mismo se describe en qué consiste el objetivo general de la investigación y se introduce una cita bibliográfica sobre el concepto de la educación intercultural de la autoría de Fernández-Droguett (2005). Además, se plantea la importancia de conocer la realidad existente para establecer las acciones de mejora que permitan desarrollar una auténtica educación intercultural bilingüe en el Colegio San Juan Bautista. Después de la parte introductoria, se indica la forma de realizar el cuestionario y las opciones de una escala tipo Likert con valores del 1 al 5, donde pueden elegir los enunciados acordes a sus opiniones.

El cuestionario está estructurado en dos partes. La parte primera, referida a los datos demográficos y otros referidos a la preparación y experiencia docente, donde se recogen informaciones sobre género, edad, número total de alumnos en su clase tutorial, procedencia de cada uno de sus estudiantes, nivel socioeconómico predominante de los estudiantes. También, se indaga sobre la experiencia docente, formación base, especialidades para las que está habilitado en la actualidad, número de actividades de formación complementaria relacionadas con la educación

intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años. De igual forma, se recoge información referente al cargo o función que realizan y años de ejercicio en el mismo.

La parte II contiene la indicación de dar lectura a los enunciados y responder a cada uno según su opinión, seleccionando la opción que corresponda, siguiendo la escala del 1 al 5 con la siguiente categoría:

NA (Nada de Acuerdo)	AA (Algo de Acuerdo)	NA-ND (Ni de Acuerdo- Ni en Desacuerdo)	BA (Bastante de Acuerdo)	MA (Muy de Acuerdo)
1	2	3	4	5

Esta segunda parte del instrumento, se subdividió en cuatro categorías de análisis. Estas son: con relación al Proyecto de Centro, al desarrollo de conocimientos, al desarrollo de habilidades y al desarrollo de actitudes.

La primera categoría, conformada por siete preguntas, hace referencia sobre si el Proyecto de Centro contiene elementos que favorecen la educación intercultural bilingüe. La segunda categoría está relacionada al desarrollo de conocimientos donde, a través de 10 ítems, se puede medir el nivel de desarrollo de conocimientos sobre educación intercultural de los docentes y su aplicación en sus planes de clases. Una tercera categoría contiene 10 ítems que permiten medir el nivel de desarrollo de habilidades interculturales que poseen los docentes como resultado de las actividades y de las capacitaciones que realiza en el colegio.

La cuarta y última categoría, contiene 10 ítems relacionados con el desarrollo de actitudes, que evalúan el impacto que tiene el currículo y la cultura escolar del centro educativo para desarrollar en los docentes actitudes de tolerancia, respeto, capacidad de diálogo y compartir con otras personas, y el nivel de apertura a la vida armónica. Terminada esta parte, se deja un espacio en blanco para que la persona pueda escribir las observaciones que considere pertinentes (ver en Anexo 1.1: Cuestionario inicial dirigido a Docentes).

4.2.3.2. Cuestionario A: Dirigido a Estudiantes.

La finalidad de este cuestionario es recoger información acerca de la percepción de los estudiantes sobre la educación intercultural impartida en el centro

y sobre las habilidades logradas al implementar un currículo intercultural. Además, recoge información acerca de la riqueza que aporta la presencia de distintas culturas en el centro escolar. Las informaciones que proporciona permiten sugerir mejoras al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro.

Este cuestionario consta de una introducción solicitando la colaboración en un trabajo de investigación, requisito para la obtención del grado de doctorado por la Universidad de Murcia (España). Se describe en qué consiste el objetivo general de la investigación, se introduce una cita bibliográfica de la autoría de Fernández-Droguett, sobre el concepto de la educación intercultural. Luego, se plantea la importancia de conocer la realidad existente y establecer las acciones de mejora que permitan desarrollar una auténtica educación intercultural bilingüe en el Colegio San Juan Bautista.

El cuestionario está estructurado en dos grandes partes. La parte I referida a los datos demográficos, donde se recogen informaciones sobre género, edad, tiempo de estudio en el colegio y grado que cursa. La parte II, contiene la indicación de dar lectura a los enunciados y responder a cada uno según su opinión, seleccionando la opción que corresponda utilizando la siguiente escala:

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

La segunda parte del instrumento está dividida en tres categorías: una primera relacionada con el desarrollo de conocimientos con 10 ítems, donde se presentan enunciados que permiten medir el nivel de desarrollo de conocimientos que poseen los estudiantes sobre la educación intercultural bilingüe. Una segunda categoría relacionada con el desarrollo de habilidades; contiene 10 ítems con los cuales, se pretende medir el nivel de desarrollo de habilidades interculturales que tienen los estudiantes, como resultado de las actividades que realizan en el colegio y de la interrelación con los demás.

Finalmente, una tercera y última categoría está relacionada con el desarrollo de actitudes. A través de los 10 ítems que la integran, permite medir el impacto que

tiene el currículo y la cultura escolar del colegio, para desarrollar actitudes de tolerancia, respeto, capacidad de dialogar y compartir con otros. Además de valorar su nivel de apertura a la vida armónica (ver en Anexo1.1: Cuestionario inicial dirigido a Estudiantes).

4.2.3.3. Cuestionario C: Dirigido A Familias.

La finalidad de este cuestionario es recoger información acerca la percepción que tienen las familias sobre la educación intercultural impartida en el centro y sobre las habilidades logradas por sus hijos e hijas tras ser implementado un currículo intercultural; además valora la riqueza que aporta la presencia de distintas culturas en el centro escolar. A partir de las informaciones recogidas, es posible establecer sugerencias de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro.

Consta de una introducción, donde se solicita la colaboración en un trabajo de investigación requisito para la obtención del grado de doctorado por la Universidad de Murcia (España). Se describe en qué consiste el objetivo general de la investigación, se introduce una cita bibliográfica de Fernández-Droguett, sobre el concepto de la educación intercultural. De igual manera, se plantea la importancia de conocer la realidad existente, para entonces establecer las acciones de mejora que permitan desarrollar una autentica educación intercultural bilingüe en el Colegio San Juan Bautista.

Luego, se divide su estructura en dos partes, solicitando responder marcando con una x la opción que corresponda a su opinión, utilizando una escala del 1 al 5 con los siguientes rangos:

NA	AA	NA-ND	BA	MA
1	2	3	4	5

La primera parte, referida a los datos demográficos, tiene el fin de recoger informaciones sobre género, edad, número de hijos en el colegio, nacionalidad y nivel de estudios realizados. La segunda parte está dividida en tres categorías de análisis: desarrollo de conocimientos, desarrollo de habilidades y desarrollo de actitudes. La primera categoría, la cual agrupa 10 ítems, hace referencia al desarrollo de conocimientos que tienen los padres del dominio de sus hijos sobre la

presencia de otras culturas. Una segunda categoría, con 10 preguntas, permite medir el nivel de desarrollo de habilidades y herramientas interculturales que poseen los hijos, fruto de las actividades que realizan en el colegio y de su interrelación con los compañeros y profesores.

La tercera categoría tiene que ver con el desarrollo de actitudes. A través de 10 ítems se pretende medir la percepción de los padres sobre el impacto del currículo y la cultura escolar del centro para que sus hijos e hijas desarrollen actitudes de tolerancia, respeto, capacidad de dialogar y compartir con otras personas y su nivel de apertura a la vida armónica. Finalmente, se proporciona un espacio en blanco donde se pueden expresar por escrito las observaciones que consideren pertinentes (ver en Anexo 1.1: Cuestionario inicial para Familias).

4.2.3.4. Validación de los instrumentos.

Dados los cambios realizados en los cuestionarios que se acaban de presentar respecto a los originales, se llevó a cabo un proceso de la validación de los mismos mediante el juicio de expertos (Hernández, 2011). Este método consta de varias fases donde se involucra la participación de expertos en la materia de investigación, para que, a través de sus conocimientos, puedan hacer una valoración sobre el diseño de los cuestionarios, facilitando una toma de decisión mucho más acabada (Paico-Romero, Polo-Capuñay, Díaz-Exebio y Díaz-Vélez, 2012). Los expertos son personas que poseen amplios conocimientos y experiencia contrastada en el área de interés, por lo que están cualificadas para responder a las cuestiones planteadas (Bolado, Ibáñez y Lantaron, 1998).

En el proceso de validación participaron seis expertos, tanto dominicanos como extranjeros, de los cuales cinco son docentes en el área de estudio y uno es un profesional con experiencia en el tema intercultural y el bilingüismo. La selección de los jueces se hizo siguiendo los criterios de dominio de tema de esta investigación, preparación, experiencia obtenida y trabajos realizados.

Una vez seleccionados los expertos, se le enviaron los tres cuestionarios diseñados con una guía para su validación elaborada por García y Cabero (2011), que recoge aspectos tales como: carta de presentación, instrucciones para el proceso de respuesta, preguntas del cuestionario y valoración general. Cuando se

validan los instrumentos de medición en una investigación, los resultados obtenidos se vuelven creíbles y, además, garantizan la confianza en las conclusiones obtenidas, ya que se demuestra la capacidad que tiene el instrumento para medir con exactitud el fenómeno en estudio y que las variables a valorar por el instrumento se correspondan con lo que se desea medir (Wigodski, 2010). (Ver anexos 1.2 y 1.3).

Los expertos sometieron los tres instrumentos a un juicio crítico, haciendo una serie de valiosas correcciones de las que se obtuvieron los cuestionarios definitivos. Es necesario comentar que cinco de los jueces expertos coincidieron en solicitar el cambio de la escala de valoración para escoger las respuestas, por entender que la original no creaba la polarización deseada. Algunas de las modificaciones y observaciones realizadas por los expertos e integradas en los cuestionarios definitivos, hacían referencia a la introducción de la carta de presentación dirigida a los participantes y a la revisión y reagrupación de ítems dentro de las categorías que forman parte de la estructura de dichos instrumentos. Como parte del resultado de los cambios sugeridos y realizados a los cuestionarios originales, es importante señalar, que esto afectó el orden y redacción de los acápites en el cuestionario definitivo.

Resultados del proceso validación: Cuestionario dirigido a los Docentes. Los cambios propuestos por los expertos al cuestionario original dirigido a los docentes, e integrados en el cuestionario definitivo, se centraron en varios aspectos como son: la modificación de la escala tipo Likert con la que se valoran los ítems del instrumento, según los expertos la escala original no polarizaba mucho, por lo que propusieron una nueva escala de valoración que fue incluida en los cuestionarios definitivos y que a continuación presentamos: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Es importante señalar que, para la mayoría de jueces, los cuestionarios en general correspondían con lo planteado en los objetivos de esta investigación. A continuación, se describen las sugerencias indicadas por los expertos e introducidas al cuestionario definitivo.

Se hicieron cambios a la parte de la introducción, entre ellos, colocar el año y número de página que faltaba, de la cita textual que aparece de la autoría de

Fernández-Droguett (2005). También, en la parte introductoria, se cambió la instrucción original por la siguiente: “Por favor completa con la información que se te pide a continuación. Marca con una “X” la que corresponda según tu caso”. Este cambio se refleja en el cuestionario definitivo.

En la parte 1 se hicieron cambios en los datos demográficos, donde observaron lo siguiente: a) *en el género yo preferiría utilizar F vs M, para evitar confundir la “H” con “hombre” en lugar de “hembra”*, lo cual fue asumido; en el acápite b), otros de los expertos sugirieron que, *sobre la edad se deje abierta*, en vez de categorizarla en rango de edades, al igual que en el acápite c) sobre tiempo en el colegio, hicieron la misma observación que con la edad.

Siguiendo con las recomendaciones de los expertos, en el acápite i), se eliminó en el cuestionario definitivo la opción del cargo “Dirección General”, por entender que esta opción no estaba incluida entre el personal docente.

Continuando con la parte II, específicamente en la primera categoría relativa al Proyecto Educativo de Centro, los jueces observaron que el ítem 5, es muy parecido al ítem 4, igual observación se hizo entre los ítems 6 y 1, por lo que fueron reformulados en la versión definitiva del cuestionario. De igual manera, en el ítem 7 se sugirió cambiar la palabra “favoreciendo” por “que apoya” y así se hizo en la versión original del cuestionario.

El ítem 10, fue considerado por uno de los jueces como un indicador de desarrollo de destrezas, más que un indicador que mide conocimiento, por lo que fue colocado en esa categoría en el cuestionario definitivo, quedando así con 9 ítems la categoría de desarrollo de conocimiento. Además, realizaron observaciones en el ítem 30 referentes a su vinculación con el tema, por lo que se reformuló su redacción, quedando en el cuestionario final de esta manera: “Me agrada ver que los estudiantes en general muestran un mayor interés por aumentar su conocimiento sobre personas de otras culturas”.

Es importante señalar que, en este instrumento, en su versión original, los ítems estaban numerados por categoría y en la versión final se utilizó una numeración continua. Una vez incorporados estos cambios, quedó diseñado el cuestionario definitivo que fue utilizado con los docentes (Ver Anexo 1.4.2: Cuestionario A definitivo aplicado a Docentes).

Cuestionario dirigido al estudiantado. Los jueces propusieron cambios generales dirigidos a los estudiantes, e integrados en el cuestionario definitivo, que al igual que en los sugeridos al cuestionario de los docentes, se enfocaron en aspectos, tales como: la modificación de la escala tipo Likert con la que se valoran los ítems del instrumento, observando que la escala original no polariza mucho, por lo que propusieron una nueva escala de valoración que fue incluida en los cuestionarios definitivos y quedando como resultado la siguiente: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Para la mayoría de jueces expertos, los cuestionarios en general correspondían con lo planteado en los objetivos de esta investigación. En lo adelante, se detallan las sugerencias realizadas por estos, las cuales fueron introducidas al cuestionario definitivo dirigido a estudiantes.

Entre los cambios propuestos a este cuestionario, al igual que en el de los docentes, los jueces expertos destacan, entre otros, cambios realizados a la introducción. Por ejemplo, que a la cita bibliográfica que refiere a Fernández-Droguett, por ser una cita textual, se le coloque el año y número de página, lo cual fue realizado en el cuestionario final. En sentido general, las sugerencias hechas por los expertos que se consideraron pertinentes, fueron introducidas al cuestionario definitivo, por lo que serán descritas en los párrafos siguientes.

En la parte 1 del cuestionario original referida a los datos, cambiaron las instrucciones propuestas, ya que entendían que no se correspondían con lo planteado en los acápites que van de la a) hasta la d). En el cuestionario definitivo se cambiaron por la siguiente: “Por favor completa con la información que se te pide a continuación. Marca con una “X” la que corresponda según tu caso”. También, hicieron correcciones al acápite b, referido a la edad/años, recomendando que se dejara abierto, ya que la edad es una variable numérica y preguntarla de esa forma la convertiría en categórica, por lo que se hizo el cambio en el cuestionario definitivo.

En el primer bloque de preguntas de la parte II del cuestionario, referente a la primera categoría sobre desarrollo de conocimientos, originalmente el ítem 3 decía: “Puedo comunicarme en todas las circunstancias en el idioma inglés”. Los jueces comentaron que el incluir la frase “en el idioma inglés” se limitaba la posibilidad de comunicarse con compañeros de otro tipo de habla, por lo que recomendaron

cambiarlo en el cuestionario definitivo por el siguiente: “Puedo comunicarme en todas las circunstancias con mis compañeros de otras culturas.”

Siguiendo el orden de las preguntas y por sugerencia de los expertos, el ítem 6 del cuestionario original de los estudiantes: “Reconozco las características físicas diferentes a las mías en mis compañeros extranjeros”, fue anulada en el cuestionario definitivo, quedando solo 9 ítems en la primera categoría del instrumento a estudiantes. En esa misma categoría del cuestionario original referente al desarrollo de conocimientos, en el ítem 7: “Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al mío (inglés, francés)”, los jueces recomendaron que se eliminara lo que aparece en el paréntesis para no viciar la respuesta y así se realizó en el cuestionario definitivo. En esta misma categoría, se modificó el ítem 11 del cuestionario de estudiantes sometido a los jueces expertos. Al hacer la mejora quedó como Ítem 10 de la siguiente forma: “Las actividades que se realizan en la escuela fomentan la apertura hacia otras culturas”.

Continuando con la segunda categoría, que se ocupa del desarrollo de habilidades en los estudiantes, en el cuestionario original el ítem 19, también sufrió modificaciones que se reflejan en el cuestionario definitivo. En este orden, a sugerencia de los jueces, se cambió: “Me burlo del comportamiento cultural diferente al mío”, por: “Me es difícil aceptar el comportamiento de mis compañeros de otras culturas cuando es diferente del mío” y en la modificación realizada éste pasó a ser el Ítem 18 del cuestionario final.

En el cuestionario original el Ítem 20: “Te esfuerzas por relacionarte con compañeros de otras culturas distintas a la tuya”, fue corregido por los jueces, quedando como Ítem 19 en el cuestionario definitivo, con la siguiente redacción: “Me esfuerzo por relacionarme con compañeros de otras culturas distintas a la mía”.

En la tercera categoría sobre el desarrollo de actitudes, los ítems comentados por los jueces fueron modificados en la versión final de los cuestionarios de los estudiantes, tal como se muestra a continuación: el ítem 23: “Me gusta comunicarme en inglés o francés con compañeros de otras culturas”, fue cambiado por el ítem 22 del cuestionario definitivo: “Me gusta comunicarme con los compañeros de otras culturas”. Según los expertos, la información que se busca no tiene que ver con hablar los idiomas inglés y francés, sino con medir la actitud de los estudiantes para comunicarse con los compañeros de otras culturas.

De igual modo, el Ítem 25 de esta misma categoría: “Me disgusta que se trate mal a tus compañeros extranjeros solo por ser de otra cultura diferente”, fue modificado en el orden y redacción, quedando en la versión definitiva del cuestionario como el ítem 24 de esta manera: “Me disgusta que se trate mal a mis compañeros extranjeros solo por ser de otra cultura”. Una vez incorporados estos cambios, quedó diseñado el cuestionario definitivo que fue utilizado para levantar la información del estudiantado. (Ver Anexo 1.4.1: Cuestionario definitivo aplicado a Estudiantes).

Cuestionario dirigido a las familias. Al igual que en los cuestionarios de los docentes y de los estudiantes, los cambios sugeridos por los jueces expertos al instrumento original dirigido a las familias y luego integrados en el cuestionario definitivo, se concentran en aspectos tales como, la modificación de la escala tipo Likert, con la que se valoran los ítems del instrumento, por considerarla poca polarizadora. Propusieron una nueva escala de valoración que fue incluida en los cuestionarios definitivos, quedando como resultado la siguiente: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Otras modificaciones fueron realizadas a la introducción, donde sugieren que a la cita bibliográfica que refiere a Fernández-Droguett, por ser una cita textual, se le coloque el año y número de página, lo cual fue corregido en el cuestionario final. Se destaca que, para la mayoría de jueces expertos, en general los cuestionarios dirigidos a los tres públicos encuestados, correspondían con lo planteado en los objetivos de esta investigación. A continuación, se describen las sugerencias realizadas por los expertos en el caso del cuestionario destinado para las familias, las cuales fueron introducidas al cuestionario definitivo.

En común con lo propuesto en los cuestionarios de los docentes y estudiantes, en la parte 1 del cuestionario original referida a los datos generales, cambiaron las instrucciones propuestas, ya que, según su parecer, no se correspondían con lo planteado en los acápites que van de la a hasta la d. En el cuestionario definitivo se cambiaron por las siguientes: “Por favor completa con la información que se te pide a continuación. Marca con una “X” la que corresponda según tu caso”. También hicieron correcciones al acápite b, referido a la edad/años, recomendando que se dejara abierto, ya que la edad es una variable numérica y

preguntarla de esa forma la convertiría en categórica y así se hizo en el cuestionario definitivo.

En la primera parte, donde se recogen los datos demográficos de los padres, madres o tutores del alumnado, se sugirió ver las observaciones realizadas en los cuestionarios anteriores respecto al género, edad y nacionalidad. Sin embargo, atendiendo al criterio de la investigadora se dejaron tal como estaban.

En la segunda parte del cuestionario, al ítem 1 de la primera categoría: “Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros”, los expertos consideraron que esa puede no ser la única variable para que los hijos aumenten su nivel general de conocimiento que también existen otras como la TV, las redes sociales, etcétera. A pesar de este comentario, en el cuestionario definitivo solo se cambió la palabra extranjero por “otra cultura”. La misma observación se le hizo al ítem 2: “Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a las clases que se imparten en este centro educativo”, sin embargo, no se le hizo cambio a este ítem porque con él se quiere medir la percepción del nivel de impacto de la aplicación del currículo intercultural en la apertura de sus hijos hacia otras culturas. Además, los jueces sugirieron mejorar la redacción del ítem 6: “Mi hijo/a escribir sabe y pronuncia palabras en otro idioma distinto al suyo (inglés/francés)”. Este pasó a ser el ítem 5 del cuestionario definitivo, con el siguiente enunciado: “Mi hijo/a sabe escribir y nombrar palabras en otro idioma distinto al suyo”.

En la categoría de desarrollo de habilidades, no hubo comentarios por parte de los jueces expertos. Mientras que, en la categoría relativa al desarrollo de actitudes, las observaciones y sugerencias de los jueces estuvieron centradas en el orden de la mejora de la redacción. En el cuestionario final, puede verse el cambio realizado al ítem 24: “Mi hijo/a se enriquece al relacionarse con compañeros de otras culturas”. De igual manera, se sugirieron y se hicieron mejoras en la redacción del cuestionario definitivo en los ítems 27 (cambiar la palabra “propia” por la palabra “nacionales”), 28 (eliminar la palabra “que”) y 29 (eliminar la palabra “tu”).

Finalmente, sobre el ítem 26 del cuestionario original: “Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros”, por considerar que tomaba en cuenta el tiempo de estadía de los estudiantes extranjeros, los jueces sugirieron cambiarla por: “Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros de igual

forma que con las de sus compañeros nacionales”. Este pasó a ser el ítem 25 de la versión final del cuestionario aplicado a las familias.

Una vez incorporados estos cambios, quedó diseñado el cuestionario definitivo que fue utilizado con las familias. (Ver anexo 1.4.3: Cuestionario definitivo aplicado a las Familias).

4.2.3.5. Confiabilidad de los instrumentos.

Para comprobar la consistencia interna de los instrumentos, se hizo uso del coeficiente Alfa de Cronbach de forma estratificada, midiendo los ítems en función de cada una de las categorías de los cuestionarios. Como puede observarse en la Tabla 19, los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach están en los niveles normales (entre 0.70 y 0.90), lo que indica que los instrumentos y la escala tienen una consistencia interna adecuada (Celina y Campo, 2005).

Tabla 179

Resultados del coeficiente Alfa de Cronbach

Instrumento	Categoría	Cant. ítems	Total Alfa de Cronbach
A. Docentes	1	8	0.91
	2	8	0.85
	3	8	0.84
	4	8	0.93
Confiabilidad instrumento docentes			0.97
B. Estudiantes	1	9	0.76
	2	10	0.74
	3	10	0.88
Confiabilidad instrumento estudiantes			0.91
C. Familias	1	10	0.82
	2	10	0.86
	3	9	0.80
Confiabilidad instrumento familias			0.92

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del análisis en SPSS.

4.2.4 Procedimiento.

Durante la realización del estudio, el procedimiento seguido ha reunido las etapas propias de los trabajos tipo encuesta. De este modo, el proceso de investigación ha quedado constituido en las siguientes fases:

a) Revisión bibliográfica y documental. A través de la selección de autores que trabajan el tema de la educación intercultural bilingüe, la investigación de estudios anteriores en la materia y el análisis de los mismos, se seleccionaron los contenidos que sirvieron de referencia para la documentación y construcción del marco teórico y el marco empírico de esta tesis doctoral.

b) Diseño y validación de los instrumentos de recogida de información. Para la recogida de la información se utilizó el método de la encuesta por considerar que su aplicación ofrece la oportunidad de obtener información de una población grande y de tratar varios temas a la vez. Para materializarlo se elaboraron tres cuestionarios dirigidos a la población objeto de estudio, los docentes, los estudiantes y los padres. Tal como ya se ha dicho anteriormente, se ha seguido la estructura de los cuestionarios del instrumento de Autoevaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (CIAP, haciendo una adaptación con la misma división en categorías: i) con relación al Proyecto de Centro (sólo para el cuestionario docente); ii) con relación al desarrollo de conocimientos; iii) con relación al desarrollo de habilidades; y iv) con relación al desarrollo de actitudes.

Una vez elaborados los tres cuestionarios fueron sometidos al proceso de un juicio de expertos para su validación. Establecidos los cambios, quedaron elaborados los cuestionarios definitivos. Los instrumentos fueron presentados a la dirección del Colegio San Juan Bautista, solicitando su aprobación para su aplicación, la cual fue concedida.

c) Aplicación de los instrumentos de recogida de información. Se explicó la finalidad del estudio a las personas participantes y se contó con el consentimiento para participar en el mismo. Para la aplicación de los cuestionarios se escogió aleatoriamente un grupo de padres y madres de estudiantes todos los niveles escolares impartidos en el centro educativo. En el caso del estudiantado, el cuestionario se aplicó a la muestra que representa la totalidad inscrita desde los

grados 7º de primaria (*7th. grade*) a 4º de media (*12th. grade*). El instrumento dirigido a los docentes se aplicó a todos los que trabajan en el centro donde se llevó a cabo el estudio.

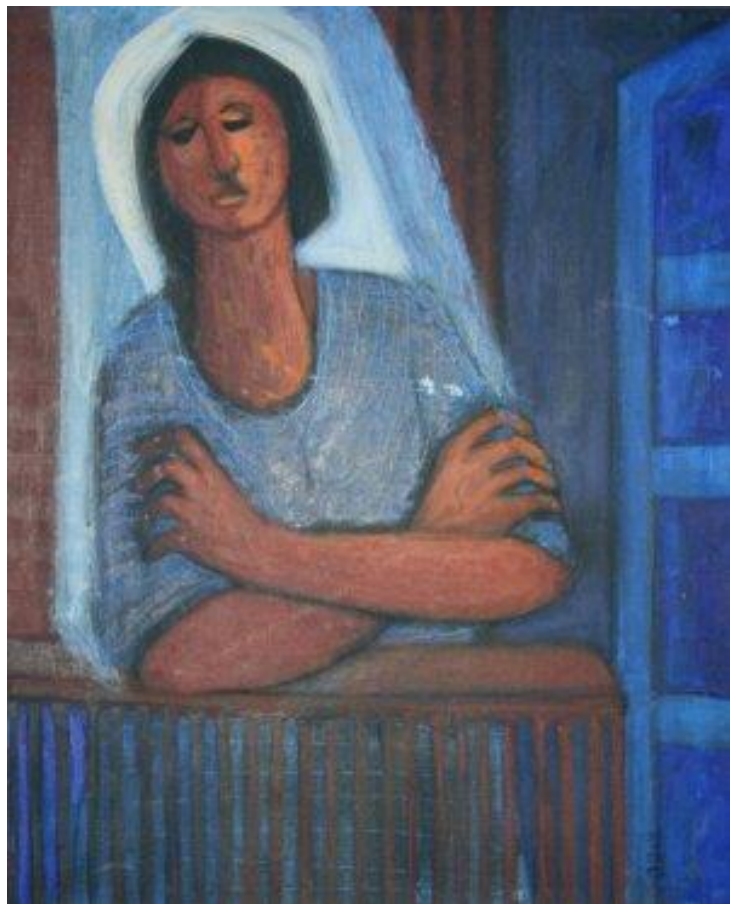
d) Procesamiento de la información. El procesamiento se hizo mediante el uso de programas informáticos. Con el paquete estadístico *Statistical Program for the Social Sciences*, mejor conocido internacionalmente por sus siglas en inglés SPSS, versión 15.0, se pudieron transformar y analizar los datos ejecutando procedimientos, técnicas estadísticas y presentación de resultados en cuadros y en figuras independientes, bajo los programas del paquete de *Microsoft Windows*. En ese orden, los datos fueron transferidos a formato de Excel para aprovechar su versatilidad y la excelente terminación que permite darle a tablas y figuras, luego fueron exportados a Word para los fines del informe.

e) Elaboración del informe de investigación. Con la presentación del informe final, se materializará en la tesis doctoral. Posteriormente este trabajo se presentará a la comunidad educativa del colegio San Juan Bautista.

4.2.5 Análisis de los Datos.

Los datos se analizaron con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, recurriendo a la estadística descriptiva: porcentajes, frecuencias, medias y desviación típica. Para el análisis de la información, teniendo en cuenta la naturaleza cuantitativa de este trabajo, se ha recurrido a la utilización del paquete estadístico SPSS, en su versión 15.0. A partir de los datos generados desde este programa, se han realizado las descripciones e inferencias correspondientes a la fase de análisis.

Capítulo 5. Presentación de los Resultados



Cándido Bidó. "*Sin nombre*". (1975)

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción.

En el capítulo quinto de este trabajo de tesis doctoral, se van a presentar los resultados del estudio llevado a cabo en el Colegio San Juan Bautista de Santiago de los Caballeros (República Dominicana). Al respecto, se indica que la presentación de los mismos se va a realizar en función de los objetivos específicos planteados en la investigación. En ese orden, en primer lugar, aparecen las percepciones de los docentes con relación al Proyecto de Centro existente en la institución para determinar si éste fomenta el desarrollo de una Educación Intercultural; en segundo lugar, se muestran las valoraciones de los docentes, los estudiantes y las familias acerca del curriculum y sus posibilidades para generar conocimientos interculturales; en tercer lugar, se analizan las habilidades logradas por docentes, estudiantes y familias tras la implementación del curriculum intercultural propuesto en el centro; y, en cuarto lugar, se presentan las actitudes del profesorado, estudiantes y familias tras el desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe propuesto en la institución.

De este modo, en los resultados aparecen aspectos ligados exclusivamente al profesorado como son: su percepción con relación al Proyecto de Centro presente en el centro educativo y su capacidad para fomentar la interculturalidad al incluir aspectos relacionados con la inclusión de la diversidad cultural; la presencia de un curriculum con contenidos para promover el conocimiento sobre otras culturas y la tolerancia hacia las mismas; programas y actividades dirigidas a la sensibilización y concienciación de la diversidad cultural; el conocimiento de lenguas extranjeras; una estructura organizativa que fomente la interculturalidad y la necesaria formación del profesorado. Unido a esto, se presentan las percepciones de los tres colectivos protagonistas del estudio (docentes, estudiantes y familias), con relación al currículo propuesto en la institución para desarrollar competencias interculturales (conocimientos, habilidades y actitudes). Para ello, se han agrupado los ítems de cada uno de los cuestionarios en función de los objetivos planteados. Los datos se describen y presentan en tablas y figuras con su correspondiente descripción,

destacando los resultados más relevantes en función a la media, desviación típica y porcentajes obtenidos. Estos datos descriptivos se han tomado como punto de partida para el análisis realizado.

5.1 Objetivo 1. Conocer la percepción que tienen los docentes sobre el Proyecto Educativo de Centro desde una perspectiva intercultural.

Los resultados obtenidos revelan que el Proyecto Educativo de Centro del Colegio San Juan Bautista promueve el desarrollo de una Educación Intercultural desde la perspectiva de sus docentes. Como puede comprobarse en la Tabla 20, el profesorado del centro valora positivamente y de forma mayoritaria el proyecto educativo de centro al contemplar cuestiones referidas a: la inclusión de la diversidad sociocultural ($M=4.29$); un currículo con contenidos que fomentan la tolerancia hacia otras culturas ($M=4.29$); así como su conocimiento ($M=4.25$); enseñanza de lenguas extranjeras ($M=4.25$); actividades de sensibilización y concienciación hacia la diferencia ($M=4.21$); una estructura organizativa que fomenta la interculturalidad ($M=4.38$); y actividades de formación del profesorado con relación a la diversidad cultural ($M=4.17$). Todas estas cuestiones han sido valoradas positivamente por el profesorado de la institución, no encontrándose ninguna limitación en el Proyecto Educativo de Centro, dadas las puntuaciones obtenidas en los ocho ítems analizados referidos a esta cuestión.

De este modo, destaca entre los buenos resultados, el ítem número 6 referido a: “El centro cuenta con una estructura organizativa que fomenta la Educación Intercultural”, con una $M= 4.38$, donde un 54.2% de los participantes están totalmente de acuerdo con dicha afirmación, un 37.5% muestran su acuerdo y solamente el 4.2% de los docentes encuestados están en total desacuerdo. Seguidamente le siguen dos ítems que obtienen la misma puntuación, el número 1, “El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural”, y el ítem número 2, “El currículo contiene contenidos que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas”, con una $M=4.29$ y un 95.9% de los docentes que reconocen la presencia de estas cuestiones en el proyecto de centro. De igual manera, en el ítem 3 referido a: “La propuesta curricular desarrolla conocimientos sobre otras culturas”, y el 4: “El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras”, la media obtenida es de 4.25,

volviendo a aparecer una buena valoración. Nuevamente las buenas puntuaciones se repiten, si se alude al ítem 5, “En el Proyecto Educativo de Centro aparecen programas y actividades dirigidas a la sensibilización y concienciación de la diversidad cultural”, encontrando una $M=4.21$ y un 95.8 % de los docentes que muestra su conformidad con este ítem.

A pesar de los buenos resultados obtenidos en cada uno de los ítems, cabe mostrar que los ítems con puntuaciones más bajas, siendo buenas y mostrando su conformidad con dichas cuestiones, han sido el ítem 8, referido a “Las actividades de formación del profesorado diseñadas por el centro colaboran a tener conocimientos sobre la diversidad cultural”, con una $M= 4.17$, y el ítem 7, “Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes”, con una $M= 4.13$.

En cuanto a las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que abordan este objetivo, se observa que en su mayoría son bajas. Esto indica que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por el personal docente encuestado.

Respecto a los porcentajes obtenidos en cada ítem en la escala de valoración, se confirma que el profesorado se posiciona de forma mayoritaria en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas, siendo un porcentaje muy pequeño el que muestra su desacuerdo. Todos estos datos se pueden visualizar en la Tabla 20.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos y porcentajes respecto al conocimiento de los docentes del PEC

Ítems	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	DT	%				
				1	2	3	4	5
1) El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural	24	4.29	.8	4.2	0	0	54.2	41.7
2) El currículo contiene contenidos que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas	24	4.29	.8	4.2	0	0	54.2	41.7
3) La propuesta curricular desarrolla conocimientos sobre otras culturas	24	4.25	.9	4.2	4.2	0	50.0	41.7
4) El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras	24	4.25	1.1	4.2	8.3	0	33.3	54.2

5) En el Proyecto Educativo de Centro aparecen programas y actividades dirigidas a la sensibilización y concienciación de la diversidad cultural	24	4.21	.8	4.2	0	0	62.5	33.3
6) El Centro cuenta con una estructura organizativa que fomenta la educación intercultural	24	4.38	.9	4.2	0	4.2	37.5	54.2

Cont. Tabla 20. *Estadísticos descriptivos y porcentajes respecto al conocimiento de los docentes del PEC*

Ítems	Tendencia de las respuestas							
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	1	2	% 3 4 5		
7) Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes	24	4.13	.6	0	0	12.5	62.5	25
8) Las actividades de formación del profesorado diseñadas por el centro colaboran a tener conocimientos sobre la diversidad cultural	24	4.17	.8	4.2	0	4.2	58.3	33.3

Fuente: Cuestionario dirigido a docentes del colegio San Juan Bautista, ítems del 1 al 8.

5.2 Objetivo 2. Valorar si el currículo del centro favorece el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias.

El segundo objetivo específico está relacionado con los conocimientos interculturales que promueve la propuesta curricular presente en el Colegio San Juan Bautista desde la percepción de sus docentes, estudiantes y familias. La exposición de resultados permitirá conocer los conocimientos interculturales adquiridos tras la implementación de la propuesta curricular presente en el centro. De este modo, se presentan de forma individual la percepción de cada uno de estos colectivos para llegar en el último punto a establecer una comparativa de estos grupos con relación a la dimensión conocimientos en algunos ítems concretos. Se recuerda que en los tres cuestionarios dirigidos a los participantes de este estudio (docentes, estudiantes y familias) existe una dimensión relacionada con el desarrollo de conocimientos.

5.2.1. Conocimientos interculturales percibidos por los docentes.

En este objetivo se analizan los 8 ítems presentes en el cuestionario dirigido al profesorado (ítems 9 al 16) con relación a este contenido. Cabe señalar las buenas puntuaciones obtenidas de forma general, situándose su media siempre superior al 4 en casi todos los ítems, salvo en el ítem 9 ($M= 3.96$). La mejor puntuación obtenida aparece referida al ítem 16, “Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias”, con una $M= 4.58$ y un grado de acuerdo del 95.8% del profesorado consultado. Estas buenas puntuaciones, como se ha comentado con anterioridad, están presentes en otros ítems como el 14, “Trabajar en el centro me ha ayudado a aprender a escribir y pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío”, ($M= 4.57$), obteniendo un 95.7% de acuerdo y total acuerdo; o el ítem 13, “Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía”, ($M= 4.52$), alcanzando un 95.6% de acuerdo y total acuerdo; del mismo modo en el ítem 10, “Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas”, ($M= 4.50$), el 95.8% de la muestra señala su grado de acuerdo con esta cuestión; asimismo en el ítem 12, “Reconozco que las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su nivel de participación en las actividades programadas”, ($M= 4.35$).

Cabe señalar que el 86.9% de los participantes muestran su grado de acuerdo con esta afirmación. En este objetivo solamente aparece como una cuestión a mejorar, dado los resultados obtenidos, el ítem 9 referido a: “La metodología pedagógica que se implementa en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural” ($M=3.96$), a pesar de contar con una media cercana a valores positivos y contar con porcentajes positivos.

En cuanto a las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que aparecen en este objetivo, en su mayoría son bajas, quedando demostrado que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por el personal docente encuestado.

Los porcentajes obtenidos en estos ítems de forma mayoritaria muestran la conformidad con las afirmaciones propuestas poniendo de manifiesto los conocimientos generados por el profesorado tras la implementación de la propuesta

curricular presente en el centro. Todas estas puntuaciones se pueden observar en la Tabla 21.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre los conocimientos interculturales adquiridos desde la percepción del profesorado

Ítems	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	DT	%				
				1	2	3	4	5
9) La metodología pedagógica que se implementa en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural	23	3.96	.8	4.2	0	4.2	58.3	33.3
10) Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas	24	4.50	.9	4.2	0	0	33.3	62.5
11) Identifico los avances que en sus aprendizajes culturales han tenido mis estudiantes por estar en constante interacción con compañeros de otras culturas	23	4.30	.7	0	4.3	0	56.5	39.1
12) Reconozco que las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su nivel de participación en las actividades programadas	23	4.35	.7	0	0	13	39.1	47.8
13) Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía	23	4.52	.9	4.3	0	0	30.4	65.2
14) Trabajar en el centro me ha ayudado a aprender a escribir y pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío	23	4.57	.9	4.3	0	0	26.1	69.6
15) Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás	24	4.29	.0	4.2	4.2	4.2	33.3	54.2
16) Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias	24	4.58	.9	4.2	0	0	25	70.8

Fuente: Cuestionario dirigido a docentes del colegio San Juan Bautista, ítems del 9 al 16.

5.2.2. Conocimientos interculturales percibidos por los estudiantes.

A continuación, se procede a presentar los resultados de los 9 primeros ítems del cuestionario dirigido a los estudiantes, para determinar si la propuesta curricular presente en el centro promueve el desarrollo de conocimientos interculturales. Es importante señalar las buenas puntuaciones obtenidas en 5 ítems, revelando una media superior a 4 en cada uno de ellos. De este modo, la puntuación más alta es la del ítem 7 ($M= 4.24$), “Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros”, seguido del ítem 2 ($M= 4.16$), “Tener

compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía”.

En el mismo orden le siguen los siguientes ítems: el ítem 6 ($M= 4.09$), “Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas”, el ítem 5 ($M= 4.02$), “En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío”, y por último el ítem 8 ($M= 4.01$) “Reconozco alguna comida típica de otros países”. Los mayores porcentajes se situaron en los ítems 2 y 7 con un 83.7% y 83.6% de acuerdo respectivamente.

Como aspectos a mejorar sobresale el ítem 9 ($M= 3.73$), “Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío”, alcanzando un 62.4 % de acuerdo; otro aspecto a tener en cuenta y mejorar aparece en el ítem 3, con un 63.3%, de acuerdo y una media de 3.74 destacando la necesidad del dominio de idiomas extranjeros en los estudiantes, para poder comunicarse en todas las circunstancias con sus compañeros de otras culturas. Asimismo, aparecen dos ítems que precisan su valoración como son: el ítem 1 ($M=3.75$) y el ítem 4 ($M= 3.91$), los cuales alcanzaron porcentajes de acuerdo respectivamente de 70.4% y 71.8%.

En lo referente a las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que aparecen en este objetivo, demuestran que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por los estudiantes encuestados, ya que puede observarse que en su mayoría son bajas. Los porcentajes obtenidos en estos ítems de forma mayoritaria muestran la conformidad con las afirmaciones propuestas poniendo de manifiesto los conocimientos generados por los estudiantes tras la implementación de la propuesta curricular presente en el centro. Todas estas puntuaciones se pueden observar en la Tabla 22.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre los conocimientos interculturales adquiridos desde la percepción del estudiantado

Ítem	Tendencia de las respuestas							
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5
1) Las clases impartidas en los salones de clases contribuyen a que conozca rasgos de otras culturas	116	3.75	.8	.9	7.8	20.9	56.5	13.9
2) Tener compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía	116	4.16	.8	.9	3.4	12.1	46.6	37.1
3) Puedo comunicarme en todas las circunstancias con mis compañeros de otras culturas	117	3.74	.8	.9	5.1	30.8	46.2	17.1
4) Identifico canciones o ritmos musicales de otras culturas	117	3.91	1.0	3.4	6	18.8	40.2	31.6
5) En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío	116	4.02	.8	1.7	0.9	19.8	49.1	28.4
6) Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas	117	4.09	1.0	3.4	2.6	17.9	33.3	42.7
7) Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros	116	4.24	.8	.9	2.6	12.9	38.8	44.8
8) Reconozco alguna de la comida típica de otros países.	115	4.01	.9	0	7.8	19.1	37.4	35.7
9) Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío	117	3.73	1.0	.9	14.5	22.2	35.9	26.5

Fuente: Cuestionario dirigido a estudiantes del colegio San Juan Bautista, ítems del 1 al 9.

5.2.3. Conocimientos interculturales percibidos por las familias.

Ahora pasamos a conocer los conocimientos interculturales percibidos por las familias a través de los diez ítems presentes en el instrumento dirigido a este colectivo (ítems 1 al 10), para determinar si la propuesta curricular presente en el centro promueve la interculturalidad desde el punto de vista de las familias. Como se muestra en la Tabla 23 entre las puntuaciones más elevadas se encuentran las obtenidas en el ítem 5 ($M= 4.40$), “Mi hijo/a sabe escribir y nombrar palabras en otro idioma distinto al suyo”, alcanzando un 95% de acuerdo entre las familias. Le sigue muy de cerca el ítem 6 ($M= 4.34$), “Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país”, logrando un 90% de acuerdo.

Se destacan, además, los ítems, 10 ($M=4.25$), “Las actividades a las que acompaño a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas”, el ítem

4 ($M=4.12$), “Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países”, el ítem 7 ($M=4.16$), “Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes”, el ítem 8 ($M= 4.05$), “Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de sus compañeros extranjeros”. Cabe indicar que los ítems anteriormente señalados han obtenido un grado de acuerdo entre un 80 y 88% de acuerdo.

Como señalan los resultados, la necesidad de hacer mejoras se encuentra en los aspectos señalados en los 4 ítems donde las puntuaciones más bajas alcanzaron valoraciones con medias por debajo de 4. Entre ellos se encuentra el ítem 3, ($M=3.61$) “Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros”, y el ítem 9 con una media de 3.70, referente a “Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés”. Hay que destacar que ambos obtuvieron un grado de acuerdo de 59.1% otorgado por las familias encuestadas. Estas bajas valoraciones son seguidas por el ítem 1 con una media de 3.61 y un grado de acuerdo de 63%, referente a “Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros”; el ítem 2 ($M=3.96$) “Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a este centro educativo”, alcanzando un grado de acuerdo otorgado por las familias de un 80.5%.

Como se observa, las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que contiene este objetivo, en su mayoría, son bajas y demuestran que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por las familias encuestadas. Igualmente, los resultados presentados a través de las medias y porcentajes obtenidos en los ítems analizados, muestran la conformidad con las afirmaciones propuestas poniendo de manifiesto los conocimientos interculturales percibidos por las familias tras la implementación de la propuesta curricular presente en el centro.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre los conocimientos interculturales adquiridos desde la percepción de las familias

Ítem	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	DT	%				
				1	2	3	4	5
1 Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros	46	3.61	1.2	8.7	10.9	17.4	37	26.1
2 Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a este centro educativo	46	3.96	1.0	2.2	8.7	8.7	52.2	28.3
3 Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros	44	3.61	1.0	2.3	11.4	27.3	40.9	18.2
4 Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países	42	4.12	.7	0	2.4	9.5	61.9	26.2
5 Mi hijo/a sabe escribir y nombrar palabras en otro idioma distinto al suyo.	43	4.40	.6	0	0	4.7	51.2	44.2
6 Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país	44	4.34	.8	2.3	0	6.8	43.2	47.7
7 Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes.	43	4.16	.8	0	2.3	16.3	46.5	34.9
8 Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de sus compañeros extranjeros	43	4.05	.8	0	4.7	14	53.5	27.9
9 Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés.	44	3.70	.8	0	6.8	34.1	40.9	18.2
10 Las actividades a las que acompaño a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas	44	4.25	.9	4.6	0	6.8	43.2	45.5

Fuente: Cuestionario dirigido a las familias del colegio San Juan Bautista, ítems del 1 al 10.

5.2.4. Comparación de los conocimientos interculturales adquiridos desde la perspectiva de los participantes.

A continuación, se presenta la comparativa de algunos ítems relacionados con el desarrollo de conocimientos interculturales presentes en la propuesta curricular del centro desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes y las familias. En este sentido, se presentan ítems de semejante contenido vistos desde el punto de vista de los tres colectivos anteriormente señalados. De este modo, en la Figura 21 se compara el ítem 10 del cuestionario de los docentes, el ítem 1 de los estudiantes y el ítem 1 de las familias. Todos estos ítems están relacionados con el desarrollo de conocimientos generales sobre otras culturas.

Se resaltan los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de la propuesta curricular para desarrollar conocimientos interculturales son los docentes. De este modo, el 62.5% de los docentes está totalmente de acuerdo con el desarrollo de conocimientos sobre otras culturas, el 33.3% de acuerdo y solamente el 4.2% muestra estar totalmente en desacuerdo con esta opinión. Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de estudiantes. Así, el 56.5% del alumnado muestra su acuerdo y el 13.9% su total acuerdo con el desarrollo de conocimientos sobre otras culturas.

Cabe destacar sobre el particular, que el 20.9% de los estudiantes no tiene opinión formada con relación a esta realidad. Las familias han sido las más críticas, a pesar del 63.1% de las mismas que han mostrado estar de acuerdo o total acuerdo con esta realidad; apareciendo el 17.4% de las familias que se muestran indecisas o no tienen opinión formada y el 10.9% está en desacuerdo y el 8.7% restante muestra su total desacuerdo con esta afirmación. En la Figura 21 se muestra un gráfico de barras donde aparece con claridad la realidad anteriormente descrita.

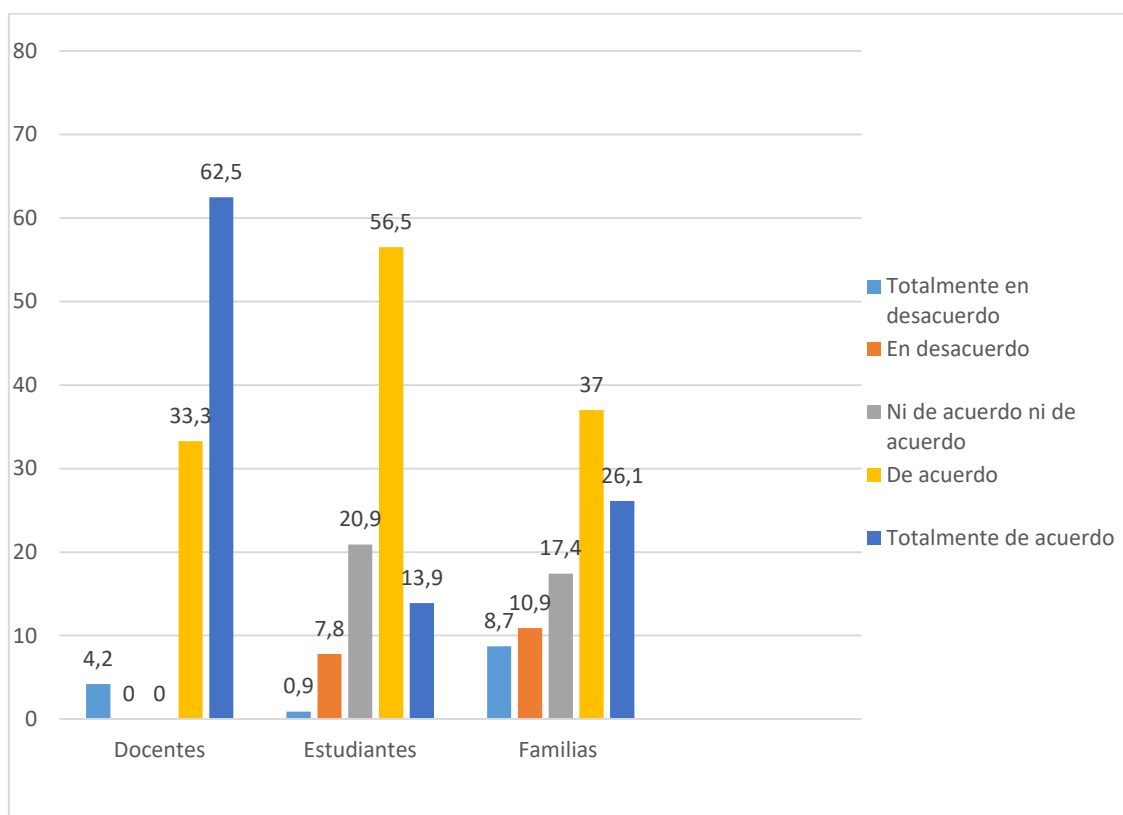


Figura 21. Opinión de los actores en cuanto al desarrollo de conocimientos sobre otras culturas
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Se continúa con la presentación de diferentes cuestiones desde un punto de vista comparado (docentes, estudiantes y familias), en esta ocasión relacionadas con la metodología implementada en el centro para facilitar el aprendizaje intercultural del alumnado. De este modo, en la Figura 22 se compara el ítem 9 del cuestionario aplicado a los docentes, el ítem 2 del instrumento de recogida de información dirigido a los estudiantes y el ítem 10 del cuestionario de las familias. Todos estos ítems, como se decía con anterioridad, están relacionados con la metodología implementada en el centro para facilitar el aprendizaje intercultural.

Es importante señalar los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta por parte de los tres colectivos estudiados. Sin embargo, el grupo que mejor valora la metodología implementada en el centro para promover la interculturalidad son los docentes. De este modo, el 58.3% de los docentes está de acuerdo en que la metodología implementada en el centro fomenta el aprendizaje sobre otras culturas, el 33.3% está totalmente de acuerdo, mientras un 4.2% no tiene una opinión al respecto y solamente un 4.2% está totalmente en desacuerdo con dicha afirmación.

El colectivo de las familias son los siguientes en señalar su acuerdo con la cuestión analizada. De este modo, el 45.5% está totalmente de acuerdo y el 43.2% de acuerdo que las actividades a las que acompaña a sus hijos fomentan el aprendizaje sobre otras culturas. Sin embargo, el 6.8% no tiene una opinión formada sobre esta realidad y el 4.6% está totalmente en desacuerdo. El grupo de los estudiantes han sido los más críticos, mostrando su grado de acuerdo solamente el 46.6%, el 37.1% muestra estar totalmente de acuerdo con que la metodología usada en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural; sin embargo, el 12.1% del colectivo de estudiantes se muestran indecisos o no tienen opinión formada al respecto, mientras que el 3.4% está en desacuerdo y el 0.9% restante opinan estar totalmente en desacuerdo con lo planteado. En la Figura 22 se muestra la realidad anteriormente detallada.

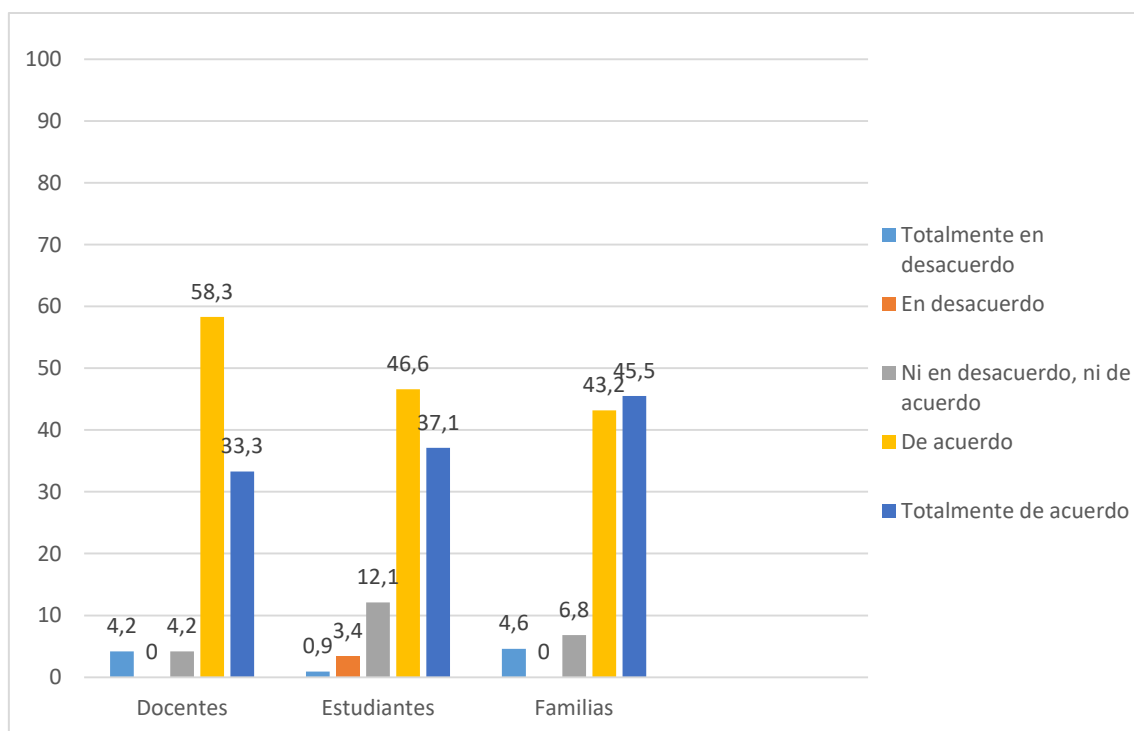


Figura 22. Valoración en cuanto a si la metodología facilita el aprendizaje intercultural
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Seguidamente, se presenta, de forma comparativa, el posicionamiento de los participantes en este estudio con relación a la enseñanza de otros idiomas como parte de la propuesta curricular del centro para facilitar la comunicación intercultural desde la perspectiva de docentes, estudiantes y familias. En este sentido, se presentan ítems de semejante contenido vistos desde el punto de vista de los tres colectivos anteriormente señalados. De esta forma, en la Figura 23 se compara el ítem 14 del cuestionario los docentes, el ítem 6 de los estudiantes, y el ítem 9 de las familias. Todos estos ítems están relacionados con la enseñanza de otros idiomas en el centro para facilitar la comunicación con personas de otras culturas.

Es importante destacar los buenos resultados obtenidos en la valoración de la enseñanza de otros idiomas para facilitar la comunicación intercultural en los tres colectivos estudiados. Debe señalarse que el colectivo que obtiene mejores puntuaciones en la cuestión analizada corresponde con los docentes. En esta línea de argumentación, más del 95% de la muestra señala su grado de acuerdo o total acuerdo con el ítem analizado (el 69.6% está totalmente de acuerdo y el 26.1% de acuerdo), siendo solamente el 4.3% del profesorado que expresa estar totalmente

en desacuerdo. Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de estudiantes. De modo que el 42.7% señala estar totalmente de acuerdo y el 33.3% de acuerdo. Por otro lado, el 17.9% no tiene una opinión formada al respecto, el 2.6% muestra su desacuerdo y el 3.4% señala estar totalmente en desacuerdo.

Las familias son las que presentan las valoraciones más bajas en relación a este aspecto. Así, el 18.2% y el 40.9% expresa estar totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, mientras un 34.1% no tiene una opinión formada y el 6.8% restante está en desacuerdo sobre esta realidad. En la Figura 23 se muestra un gráfico de barras donde aparecen con claridad la realidad anteriormente detallada.

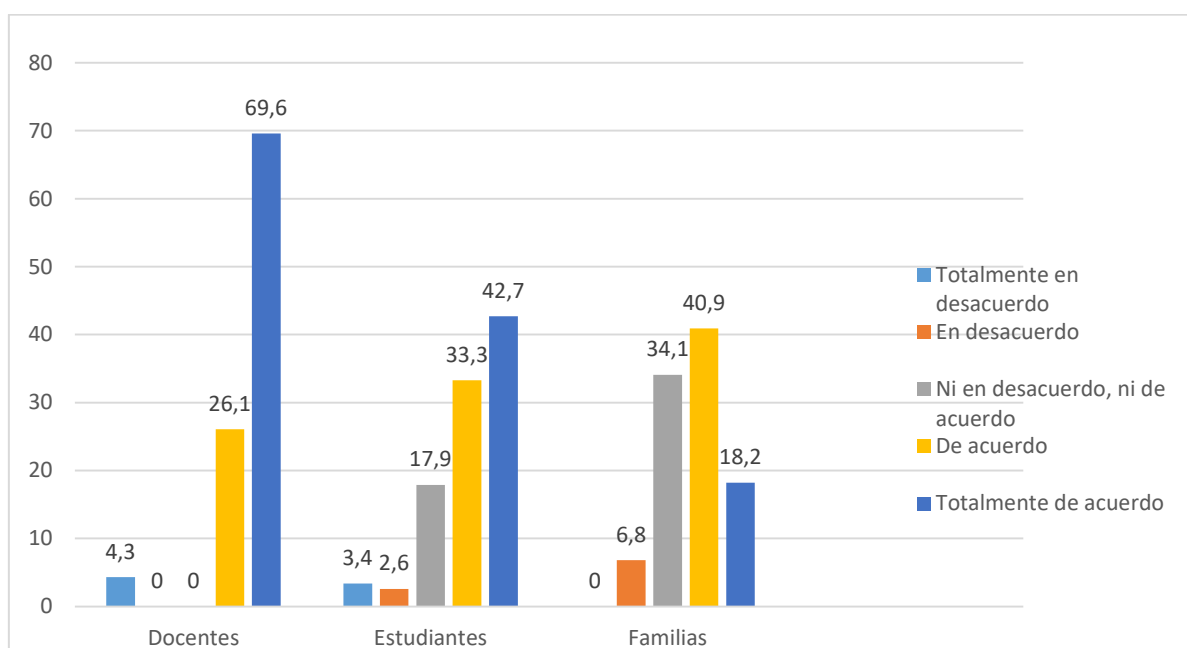


Figura 23. Valoración de los participantes acerca de la enseñanza de otros idiomas para promover la comunicación intercultural
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

5.3 Objetivo 3. Habilidades desarrolladas tras la implementación del currículo intercultural desde la percepción de los docentes, los estudiantes y las familias.

En este apartado se presentan los resultados del tercer objetivo específico relacionado con analizar las habilidades promovidas tras la implementación del currículo de educación intercultural bilingüe en el centro objeto de análisis. En este sentido, en primer lugar, se presentan de forma individual las opiniones de cada uno de los colectivos participantes en este estudio, para llegar, en segundo lugar, a

establecer una comparativa de los resultados obtenidos por cada uno de estos grupos en los ítems referidos a la dimensión relacionada con el desarrollo de habilidades.

5.3.1. Habilidades desarrolladas desde la percepción de los docentes.

En este objetivo se estudian los 8 ítems presentes en el cuestionario dirigido a los docentes (ítems 17 al 24), referidos a las habilidades desarrolladas por el colectivo docente tras la implementación del currículo de educación intercultural en el centro. Como se muestra en la Tabla 24, el ítem 19 ($M=3.92$) “El personal docente mantiene actitud abierta a los procesos de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas”, presenta la valoración más baja. Cabe señalar que todos los demás ítems presentan una media superior a 4, llegando a la mayor puntuación en el ítem 22 ($M= 4.67$) “Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas”, seguido del ítem 17 ($M= 4.50$) “Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural”, el ítem 24 ($M= 4.29$) “Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria”; de igual manera alcanzó una media de 4.29 el ítem 20, el cual reza “El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas”, el ítem 21 con una media de 4.25, referente a “Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes interculturales logrados”, además alcanzó un 83.4% de acuerdo como parte de la opinión del profesorado. También el ítem 23 refiriéndose a “Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes”, logró una media con puntuación de 4.25 y obtuvo un grado de acuerdo de 91.7% en las respuestas dadas por los docentes encuestados.

Estas medias tan altas son un reflejo del total acuerdo y acuerdo de los docentes con los diferentes ítems presentes en el cuestionario relacionadas con el desarrollo de habilidades, entre los cuales cabe destacar el ítem 18 alcanzando la mayor puntuación con un 100% de acuerdo y los ítems 22 y 24, ambos logran un nivel de acuerdo de 95.9% otorgado por los docentes encuestados. Se puede observar que la valoración porcentual más baja la obtuvo el ítem 19, con un 70.8% de acuerdo, por lo que se sugiere implementación de mejoras en este aspecto.

Estos altos porcentajes ponen de manifiesto que el profesorado valora el desarrollo de habilidades interculturales a través de la implementación del currículo intercultural del centro educativo San Juan Bautista.

Como se observa, las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que presenta este objetivo, en su mayoría son bajas, lo que indica que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por el personal docente encuestado. Respecto a los porcentajes obtenidos en cada ítem en la escala de valoración, se confirma que el profesorado se posiciona de forma mayoritaria en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas, siendo un porcentaje muy pequeño el que muestra su grado de desacuerdo con las afirmaciones realizadas. Todos estos datos se pueden visualizar en la Tabla 24.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre las habilidades desarrolladas desde la percepción de los docentes

Ítem	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	DT	1	2	%		
17) Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.	24	4.50	.9	4.2	0	4.2	25	66.7
18) Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas.	24	4.42	.5	0	0	0	58.3	41.7
19) El personal docente mantiene actitud abierta a los procesos de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.	24	3.92	1.0	4.2	4.2	20.8	37.5	33.3
20) El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas.	24	4.29	.6	0	0	8.3	54.2	37.5
21) Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes interculturales logrados.	24	4.25	.7	0	0	16.7	41.7	41.7
22) Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas	24	4.67	.8	4.2	0	0	16.7	79.2
23) Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes	24	4.25	.8	4.2	0	4.2	50	41.7
24) Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria	24	4.29	.8	4.2	0	0	54.2	41.7

Fuente: Cuestionario dirigido los docentes del colegio San Juan Bautista, ítems del 17 al 24.

5.3.2. Habilidades desarrolladas desde la percepción de los estudiantes.

A continuación, se muestran los resultados con relación a las habilidades desarrolladas por el alumnado tras la aplicación de la propuesta curricular presente en el centro, desde el punto de vista del alumnado participante en este trabajo. Cabe señalar que analizamos 9 ítems, presentes en el cuestionario dirigido a los estudiantes (ítems 10 al 19), y referidos a la dimensión habilidades. En este sentido, destacamos las buenas puntuaciones logradas en muchos ítems, entre ellos se encuentra el ítem 16 “Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros”, con una media de 4.50; el ítem 11 ($M= 4.52$) “Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía”; o el ítem 10 ($M=4.00$) “Las actividades que se realizan en la escuela fomentan la apertura hacia otras culturas”; así como, el ítem 12 ($M=4.08$) “Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía”. También muestra una media de 4.04 el ítem 19 “Me esfuerzo por relacionarme con compañeros de otras culturas distintas a la mía”.

Con puntuaciones medias inferiores a 4 y por lo tanto aspectos a mejorar, aparecen cuatro ítems, como el ítem 13 ($M= 3.62$) “Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros”, el ítem 14 ($M=3.48$) “Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos”, el ítem 15 ($M= 3.97$) “Los idiomas que me enseñan (inglés/francés) me han ayudado a comunicarme con más personas de otras culturas”. El ítem 18 ($M=2.67$) a pesar de ser el peor valorado “Me es difícil aceptar el comportamiento de mis compañeros de otras culturas cuando es diferente del mío”, sin embargo, cabe destacar que esto es positivo ya que el alumnado muestra un alto grado de disconformidad con relación al ítem planteado en sentido negativo, poniendo de manifiesto su aceptación de los comportamientos diferentes del alumnado perteneciente a otras culturas.

Es importante indicar que las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que presenta este objetivo, se observa que en su mayoría son bajas. Esto demuestra que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por los estudiantes encuestados. Del mismo modo, se destaca que la menor puntuación de porcentajes se presenta en el ítem 18 (44.5%), el ítem 14 (52.2%), seguido del ítem

13 (59.8%) y el ítem 15 (72.5%). Se sugiere mejora en los aspectos tratados en estos ítems que forman parte del cuestionario de los estudiantes encuestados.

Los porcentajes obtenidos en los ítems analizados ponen de manifiesto que los estudiantes han logrado habilidades interculturales a través de la implementación del currículo intercultural existente en el centro educativo San Juan Bautista. Entre los destacados se encuentran los números 11 y 16, los cuales alcanzaron un grado de acuerdo y totalmente de acuerdo por parte de los estudiantes encuestados, de 91.9% y 90.6% respectivamente. A estos altos porcentajes le sigue el ítem 12 al que el estudiantado encuestado le otorgó un 81.2% de acuerdo, el ítem 10, con un grado de acuerdo alcanzado de 77.4% y con 77.1% de acuerdo, el ítem 17. Todos estos datos se pueden contemplar en la Tabla 25.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre las habilidades desarrolladas desde la percepción de los estudiantes

Ítem	Tendencia de las respuestas								
	N	Media	DT	%					
				1	2	3	4	5	
10) Las actividades que se realizan en la escuela fomentan la apertura hacia otras culturas.	115	4.00	.8	0	3.5	19.1	51.3	26.1	
11) Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.	117	4.52	.8	0.9	1.7	6.0	27.8	64.1	
12) Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía.	117	4.08	.8	0.9	4.3	13.7	48.7	32.5	
13) Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros.	117	3.62	1.0	3.4	9.4	27.4	41	18.8	
14) Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos.	115	3.48	.9	3.5	8.7	35.7	40.9	11.3	
15) Los idiomas que me enseñan (inglés/francés) me han ayudado a comunicarme con más personas de otras culturas.	116	3.97	1.1	2.6	9.5	15.5	32.8	39.7	
16) Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros.	117	4.50	.7	0.9	0.9	7.7	29.1	61.5	
17) Comparto todo lo que se con mis compañeros de otras culturas	114	4.00	.9	1.8	2.6	18.4	48.2	28.9	
18) Me es difícil aceptar el comportamiento de mis compañeros de otras culturas cuando es diferente del mío.	117	2.67	1.2	6	22.2	27.4	21.4	23.1	
19) Me esfuerzo por relacionarme con compañeros de otras culturas distintas a la mía.	116	4.04	.9	2.6	2.6	18.1	41.4	35.3	

Fuente: Cuestionario dirigido a estudiantes del colegio San Juan Bautista, ítems 10 al 19.

5.3.3. Habilidades desarrolladas desde la percepción de las familias.

Llega el momento de presentar los resultados obtenidos con relación a los ítems referidos al desarrollo de habilidades presentes en el cuestionario dirigido a las familias del centro analizado. Precisamente, en este punto se analizan los 10 ítems del cuestionario dirigido a las familias (ítems 11 al 19), para determinar las habilidades logradas, tras la implementación de un currículo intercultural.

Cabe destacar que la mayoría de los ítems presentes obtienen puntuaciones bajas y solo tres ítems alcanzan buenas puntuaciones con medias superiores a 4; como aparece en el ítem 13 ($M= 4.21$) “Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros”, o en el ítem 14 ($M= 4.19$) “Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas” y también en el ítem 12 ($M= 4.11$) “A mi hijo/a le gusta compartir con compañeros de cultura diferente”.

Tal como se muestra a continuación, el resto de las cuestiones analizadas presentan puntuaciones con medias inferiores a 4, estos son los ítems 11, 19, 18, 17, 15 y 16, siendo el ítem 11 el que alcanza la media más baja de este grupo. En lo adelante, se describe los aspectos que conforma cada ítem con la valoración obtenida; así se presenta el 11 ($M=3.07$) “Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas”. También puede mostrarse en el 19 ($M=3.32$) “Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros”; el ítem 18 ($M=3.34$) “Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en equipo con compañeros extranjeros”. Además, le sigue el 17 ($M= 3.53$) “Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador”, el 15 ($M= 3.80$) “Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros”; el ítem 16 ($M= 3.98$) “Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros”.

Se observa que las respuestas de los ítems que presenta este objetivo arrojan desviaciones típicas que en su mayoría son bajas. Esto indica que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por las familias encuestadas.

Los porcentajes obtenidos en estos ítems de forma mayoritaria muestran valoraciones bajas de conformidad con las afirmaciones propuestas y ponen de manifiesto que las familias han sido las más críticas al opinar que sus hijos/as han logrado habilidades interculturales a través de la implementación de un currículo intercultural en el centro educativo San Juan Bautista. A continuación, se presentan algunos de los ítems con las valoraciones más bajas otorgadas por el colectivo de las familias encuestadas, entre ellos está en primer lugar el ítem 11, donde el 25.6% y el 14% muestra su acuerdo o total acuerdo con la invitación de compañeros extranjeros al hogar familiar; le sigue el ítem 19 donde solamente un 41.1% de la muestra señala el desagrado de sus hijos hacia las opiniones ofensivas de sus compañeros nacionales hacia los estudiantes extranjeros; en esta misma línea sólo un 43.9% de las familias reconocen en el ítem 18 que sus hijos realicen tareas escolares fuera del centro educativo; y por último, en el ítem 17 solamente el 46.6% de las familias reconocen el papel de conciliador o mediador de sus hijos frente a los conflictos surgidos ante la diversidad cultural del alumnado. Estos porcentajes reflejan la necesidad de introducir mejoras en los aspectos señalados. Estos datos descritos se muestran en la Tabla 26.

Tabla 26

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre las habilidades interculturales desarrolladas desde la percepción de las familias

Ítem	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	DT	%				
				1	2	3	4	5
11) Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas.	43	3.07	1.2	14.0	18.6	27.9	25.6	14.0
12 A mi hijo/a le gusta compartir con compañeros de cultura diferente	44	4.11	.9	2.3	2.3	13.6	45.5	36.4
13 Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros.	43	4.21	.6	0	0	11.6	55.8	32.6
14 Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas.	42	4.19	.7	0	0	16.7	47.6	35.7
15 Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros.	44	3.80	.8	0	4.5	34.1	38.6	22.7
16) Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros.	43	3.98	.7	0	0	27.9	46.5	25.6
17) Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.	43	3.53	.8	0	7.0	46.5	32.6	14.0
18) Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en equipo con compañeros extranjeros.	41	3.34	1.1	4.9	14.6	36.6	29.3	14.6

19) Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros. 41 3.32 1.3 12.2 9.8 36.6 17.1 24.0

Fuente: Cuestionario dirigido a familias del colegio San Juan Bautista, ítems del 11al 19

5.3.4. Comparación de las habilidades desarrolladas desde la perspectiva de los actores.

A continuación, se presenta la comparativa de algunos ítems relacionados con el desarrollo de habilidades interculturales hacia otras culturas presentes en la propuesta curricular del centro desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes y las familias. En este sentido, se presentan ítems de semejante contenido vistos desde el punto de vista de los tres colectivos anteriormente señalados. De este modo, en la Figura 24 se compara el ítem 20 del cuestionario de los docentes, el ítem 16 de los estudiantes y el ítem 13 de las familias. Todos estos ítems están relacionados con el desarrollo de habilidades de apertura hacia otras culturas.

En este sentido, cabe señalar los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de la propuesta curricular para desarrollar habilidades de apertura hacia otras culturas son los docentes. Así, el 37.5% de los docentes está totalmente de acuerdo con el desarrollo de habilidades de apertura hacia otras culturas y el 54.2% de acuerdo. Sin embargo, un 8.3% no ha identificado su opinión al respecto. Estas buenas valoraciones son seguidas por el colectivo de los estudiantes. De este modo, se muestra que, el 61.5% de los estudiantes está totalmente de acuerdo y el 29.1%, de acuerdo. El 7.7% no tiene una opinión formada al respecto y solamente el 0.9% está en desacuerdo y el restante 0.9% totalmente en desacuerdo. En el caso de las familias el 32.6% muestra estar totalmente de acuerdo con el desarrollo de habilidades de apertura y el 55.8% de acuerdo. Solo un 11.6% de las familias no tiene una opinión formada sobre dicha cuestión. En la Figura 24 se presenta un gráfico de barras con los datos anteriormente descritos.

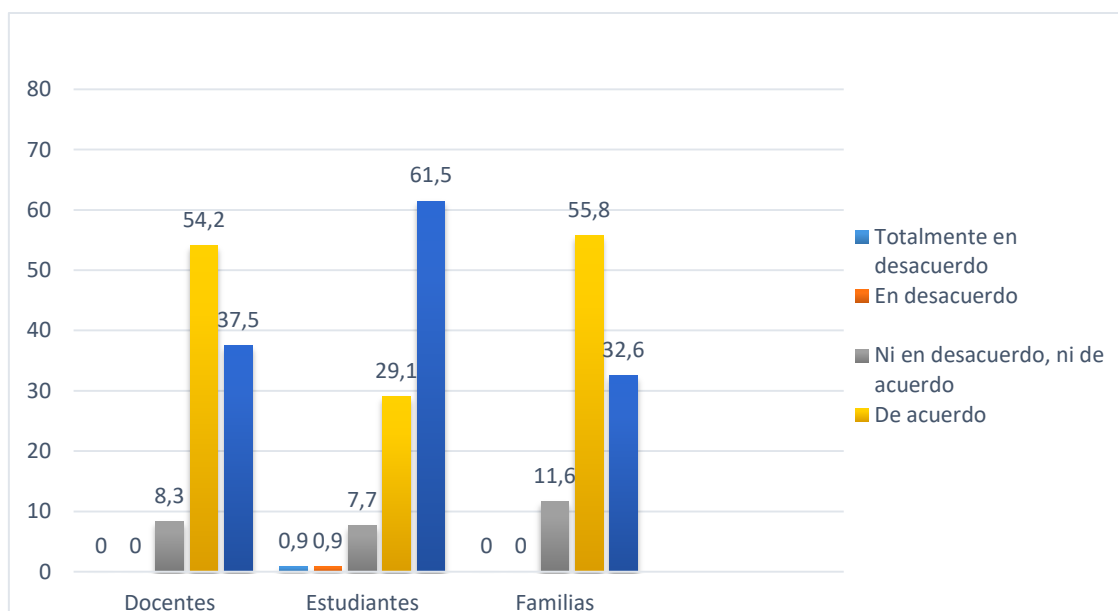


Figura 24. Opinión de los actores sobre la apertura hacia otras culturas
 Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

A continuación, se presenta la comparativa de algunos ítems relacionados con el desarrollo de habilidades para relacionarse con otras culturas presentes en la propuesta curricular del centro desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes y las familias. De este modo, en la Figura 25 se comparan el ítem 22 del cuestionario de los docentes, el ítem 12 de los estudiantes y el ítem 12 de las familias. Se insiste que todos estos ítems están relacionados con el desarrollo de habilidades para relacionarse con compañeros de otras culturas.

Se destacan los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de la propuesta curricular para desarrollar habilidades interculturales para relacionarse con personas de otras culturas son los docentes. De este modo, el 79.2% de los docentes está totalmente de acuerdo con el desarrollo de habilidades para relacionarse con otros grupos culturales, el 16.7% está de acuerdo y solo un 4.2% totalmente en desacuerdo.

Estas buenas valoraciones son seguidas por los grupos de estudiantes y finalmente de las familias; ambos grupos han valorado de forma semejante y se han posicionado con relación al ítem analizado. Así, de las familias el 36.4% expresa estar totalmente de acuerdo con el ítem presentado y el 45.5% de acuerdo. Solo un

13.6% no tiene opinión formada al respecto, sin embargo, el 2.3% está en desacuerdo y el restante 2.3% totalmente en desacuerdo. En el caso de los estudiantes el 32.5% está totalmente de acuerdo con lo planteado y el 48.7% en acuerdo. Mientras que, el 0.9% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo, el 4.3% está en desacuerdo y el 13.7% no se ha formado ninguna opinión al respecto. Esto puede verse con más claridad en la Figura 25.

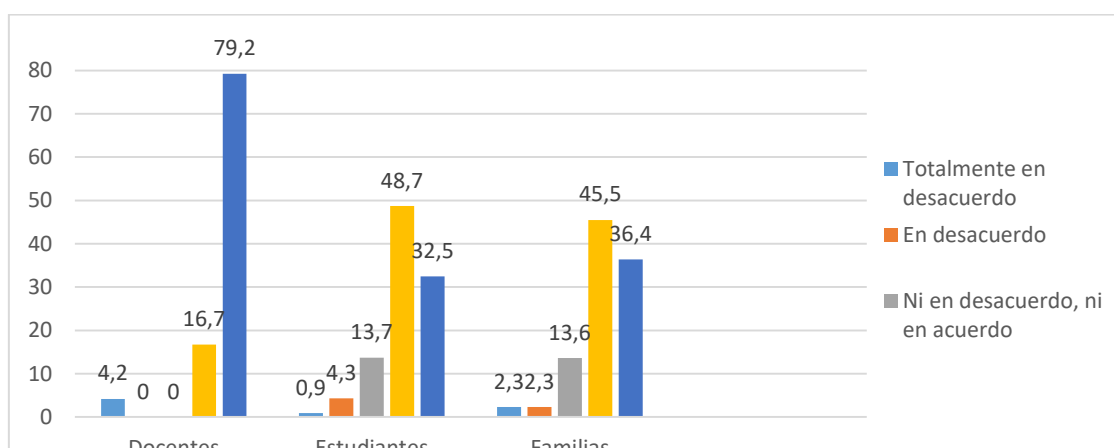


Figura 25. Valoración de los actores sobre la relación con personas pertenecientes a otras culturas
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Se continúa con esta presentación comparativa de los resultados obtenidos con relación a ítems presentes en la dimensión desarrollo de habilidades interculturales tras la implementación de la propuesta curricular del centro desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes y las familias. De este modo, en la Figura 26 se compara el ítem 23 del cuestionario de los docentes, el ítem 14 de los estudiantes y el ítem 17 de las familias. Todos estos ítems están relacionados con el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos interculturales utilizando técnicas de mediación.

Es importante resaltar los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de la propuesta curricular para desarrollar habilidades interculturales son los docentes. Así, el 50% del profesorado está de acuerdo y el 41.7% totalmente de acuerdo que la propuesta curricular desarrolla habilidades de mediación para la resolución de conflictos interculturales, mientras que un 4.2% no tiene definida su opinión al respecto y el restante 4.2% está totalmente en desacuerdo.

Por otro lado, el 40.9% del grupo de los estudiantes expresa estar de acuerdo al respecto y solo 11.3% totalmente de acuerdo, además, el 35.7% de los estudiantes no se ha formado ninguna opinión al respecto de este ítem, el 8.7% está en desacuerdo y el restante 3.5% totalmente en desacuerdo. Las familias expresan que el 32.6% está de acuerdo, el 14.0% totalmente de acuerdo y un 46.5% no se ha formado opinión al respecto, mientras el 7.0% está en desacuerdo. Los colectivos de los estudiantes y de las familias obtuvieron puntuaciones más bajas y fueron más críticos con relación a esta realidad que se muestra en la Figura 26.

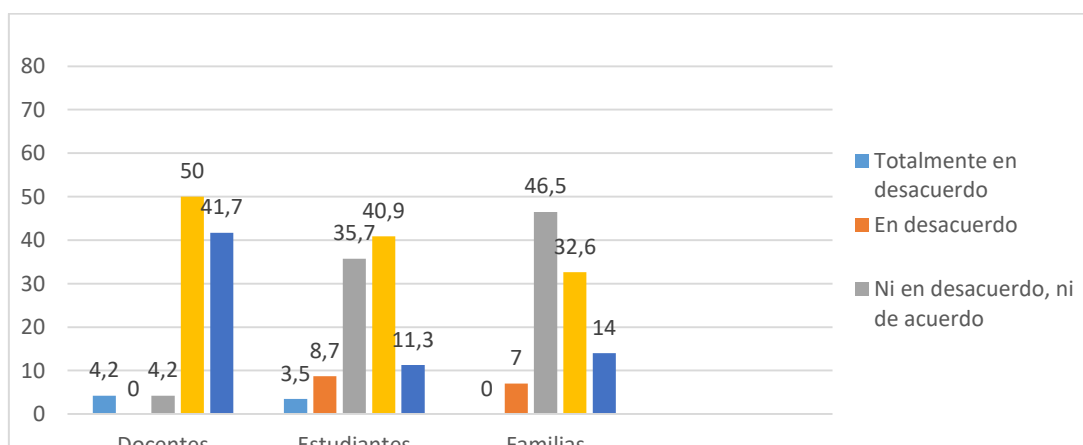


Figura 26. Opinión acerca del desarrollo de habilidades de mediación para la resolución de conflictos interculturales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

5.4 Objetivo 4. Analizar las actitudes del profesorado, los estudiantes y las familias tras el desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe.

El cuarto objetivo específico está relacionado con analizar las actitudes del profesorado, los estudiantes y las familias tras el desarrollo del curriculum intercultural bilingüe del Colegio San Juan Bautista. En la presentación de estos resultados se pondrán de manifiesto las actitudes del profesorado, los estudiantes y las familias hacia la interculturalidad. De la misma manera que en la presentación de los puntos anteriores, en primer lugar, aparecen de forma individual las actitudes de cada uno de los colectivos participantes en el estudio (docentes, estudiantes y familias) para llegar en segundo lugar, a establecer una comparativa de estos grupos con relación a la dimensión actitudes en algunos ítems concretos. Es importante recordar que en los tres cuestionarios dirigidos a los participantes de este estudio existe una dimensión relacionada con el desarrollo de actitudes.

5.4.1. Actitudes del profesorado tras el desarrollo de un curriculum intercultural.

En este apartado se darán a conocer las actitudes desarrolladas por el profesorado tras la implementación del curriculum de educación intercultural bilingüe presente en el centro educativo objeto de estudio. Para ello, se van a tener en cuenta los 10 ítems presentes en el cuestionario dirigido a los docentes (ítems 25 al 34), en la dimensión con relación al desarrollo de actitudes. Cabe destacar las buenas puntuaciones obtenidas en todos los ítems, superando en todos los casos una media superior a 4, tal como muestra la Tabla 27. De este modo, destacan, entre otros el ítem 32 ($M=4.71$) “Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas”, el ítem 29 ($M= 4.67$) “Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía”, el ítem 33 ($M=4.58$) “Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía”, o el ítem 25 ($M= 4.25$) “Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio”, y por último, el ítem 26 ($M=4.21$) “Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante las demandas de los estudiantes”.

Se observa que las desviaciones típicas que muestran las respuestas de los ítems que conforman este objetivo, en su mayoría son bajas. Esto permite conocer que existe concordancia entre las respuestas otorgadas por el personal docente encuestado.

Las puntuaciones anteriormente señaladas reflejan los buenos porcentajes obtenidos con las afirmaciones presentadas en muchos ítems desde la perspectiva de los docentes. De este modo, cabe indicar que el 100% del profesorado muestra su grado de acuerdo con el interés mostrado por el alumnado por aumentar sus conocimientos sobre personas de otras culturas (ítem 30). Del mismo modo, en el ítem 27, la totalidad del profesorado participante muestra su conformidad (41.7%) o total conformidad (54.2%) con relación a la satisfacción del alumnado por tener amigos de otras culturas. Asimismo, el ítem 32 muestra la total conformidad del colectivo docente encuestado con la creencia que tener compañeros de otras

culturas supone un enriquecimiento personal. Por último, en el ítem 34 los docentes muestran su acuerdo o total acuerdo con la necesidad que los estudiantes interaccionen con personas procedentes de otras culturas. Los datos obtenidos en estos ítems muestran de forma mayoritaria la conformidad con las afirmaciones propuestas poniendo de manifiesto que los docentes presentan actitudes positivas hacia la interculturalidad tras el desarrollo de un currículo intercultural bilingüe en el centro educativo. Todo ello se muestra en la Tabla 27.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre actitudes del profesorado tras el desarrollo de un curriculum intercultural

Ítem	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	DT	%				
				1	2	3	4	5
25) Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.	24	4.25	1.1	8.3	0	4.2	33.3	54.2
26) Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante las demandas de los estudiantes.	24	4.21	1.1	8.3	0	0	45.8	45.8
27) Me siento satisfecho con mis estudiantes porque se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades.	24	4.42	.9	4.2	0	0	41.7	54.2
28) El personal docente mantiene una actitud abierta con relación a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.	24	4.33	.9	4.2	0	4.2	41.7	50
29) Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.	24	4.67	.8	4.2	0	0	16.7	79.2
30) Me agrada ver que los estudiantes en general muestran un mayor interés por aumentar su conocimiento sobre personas de otras culturas.	24	4.46	.5	0	0	0	54.2	45.8
31) Me siento alegre por el nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demostrando que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural.	24	4.21	1.0	4.2	0	16.7	29.2	50
32) Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.	24	4.71	.8	4.2	0	0	12.5	83.3
33) Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía	24	4.58	.9	4.2	0	0	25	70.8
34) Me agrada trabajar con mis estudiantes en proyectos que aumentan su nivel de interacción con personas de otras culturas	24	4.50	.9	4.2	0	0	33.3	62.5

Fuente: Cuestionario dirigido a los docentes del colegio San Juan Bautista, ítems del 25 al 34

5.4.2. Actitudes de los estudiantes tras el desarrollo de un currículum intercultural.

Continuando con el análisis de las actitudes desarrolladas por los estudiantes tras la implementación del currículum de educación intercultural bilingüe propuesto en el centro, se analizaron los 10 ítems presentes en el cuestionario dirigidos a valorar esta dimensión (ítems 20 al 29). Las puntuaciones obtenidas en todos los casos sitúan medias superiores a 4, como puede verse en la Tabla 27. De este modo, el ítem 25 ($M= 4.61$) “Me agrada la idea de conocer otros países” es el ítem mejor valorado, situándose de forma cercana otros como el ítem 26 ($M= 4.48$) “Me enriquece tener amigos de otras culturas; el ítem 28 ($M= 4.27$) “Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros”; el ítem 21 ($M=4.36$) “Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países”; o el ítem 22 ($M= 4.21$) “Me gusta comunicarme con los compañeros de otras culturas”; y por último, el ítem 23 ($M= 4.19$) “Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente”, entre otros.

En lo referente a las desviaciones típicas arrojadas por las respuestas de los ítems que presenta este objetivo, se observa que en su mayoría son bajas. Esto indica que existe correspondencia entre las respuestas otorgadas por los estudiantes encuestados.

Cabe señalar que los altos porcentajes de acuerdo o total acuerdo con las afirmaciones presentadas en los ítems, ponen de manifiesto las actitudes positivas presentes en el alumnado hacia la diversidad cultural tras el desarrollo del currículo intercultural existente en el centro educativo. Entre los ítems que obtienen estos elevados porcentajes destacan entre otros, el 21, donde el 49.6% y 44.5% del alumnado participante muestra su acuerdo o total acuerdo con su satisfacción de relacionarse con compañeros de otros países; del mismo modo, en el 25 el alumnado de forma mayoritaria muestra su acuerdo (23.9%) o total acuerdo (70.1%) con su agrado a conocer otras realidades culturales; asimismo, en el ítem 26 el alumnado señala de forma mayoritaria (93%) que tener amigos de otras culturas representa un enriquecimiento; unido a ello, el ítem 20 refleja la creencia del alumnado con la importancia de conocer las costumbres y tradiciones de los

estudiantes extranjeros (93%); por último cabe destacar el ítem 24 donde el 82% de los estudiantes muestra su malestar a que se trate mal a sus compañeros extranjeros por pertenecer a otras culturas. En la Tabla 28 se muestran los datos anteriormente señalados.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre actitudes de los estudiantes tras el desarrollo de un currículum intercultural

Ítem	N	Media	Desv. Típica	Tendencia de las respuestas				
				1	2	3	4	5
20) Es importante conocer las costumbres y tradiciones de mis compañeros extranjeros.	117	4.28	.7	0	2.6	9.4	45.3	42.7
21) Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países.	117	4.36	.7	0.9	0.9	4.3	49.6	44.4
22) Me gusta comunicarme con los compañeros de otras culturas.	117	4.21	.8	0.9	1.7	12.0	47.0	38.5
23) Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente.	114	4.19	.8	0.9	0	15.8	45.6	37.7
24) Me disgusta que se trate mal a mis compañeros extranjeros solo por ser de otra cultura.	117	4.34	1.0	2.6	4.3	11.1	20.5	61.5
25) Me agrada la idea de conocer otros países.	117	4.61	.7	0.9	1.7	3.4	23.9	70.1
26) Me enriquece tener amigos de otras culturas.	114	4.48	.7	0.9	0.9	5.3	35.1	57.9
27) Todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.	115	4.43	.8	0.9	2.6	9.6	2.1	60.9
28) Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros.	117	4.27	.9	1.7	2.6	8.5	41	46.2
29) Tengo en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas distintas a la mía.	117	4.28	.7	0	1.7	8.5	49.6	40.2

Fuente: Cuestionario dirigido a estudiantes del colegio San Juan Bautista, ítems del 20 al 29

5.4.3. Actitudes de las familias tras el desarrollo de un currículum intercultural.

Tras conocer las valoraciones de los docentes y los estudiantes, con relación a las actitudes desarrolladas tras la implementación del currículo de educación intercultural propuesto en el centro, toca abordar dicha cuestión desde las percepciones de las familias. Para ello, se analizan los 10 ítems presentes en el cuestionario dirigido a las familias (ítems 20 al 29). En la Tabla 29 aparecen las buenas puntuaciones obtenidas en los ítems 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28 y 29 con unas puntuaciones medias superiores a 4. De este modo, de este grupo, el ítem 21 obtiene la mejor puntuación ($M= 4.68$) “Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas”, le sigue el ítem 23

($M=4.55$) “Mi hijo/a se enriquece al relacionarse con compañeros de otras culturas”; el ítem 28 ($M=4.42$) “Las clases que recibe mi hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo”; el 26 ($M=4.40$) “A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales nacionales y extranjeras que se realizan en el centro”; y el ítem 29 ($M=4.28$) “Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales de su curso”.

Del mismo modo, se obtienen buenas puntuaciones medias en los ítems 24 y 27, en el 24 ($M=4.20$) “Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo” y la misma puntuación aparece en el ítem 27 ($M=4.20$) “A mi hijo/a le agrada recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferentes a la suya”. Solamente nos encontramos con dos ítems donde sus puntuaciones medias son inferiores a 4, mostrando aspectos de mejora como son el ítem 25 ($M=3.47$) “Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros de igual forma que con las de sus compañeros nacionales”; y el ítem 20 ($M=3.80$) “El nivel de tolerancia de mi hijo/a ha aumentado aún más al compartir con compañeros de otras culturas la diversidad cultural presente en su medio”.

Tal y como se describe, las desviaciones típicas que arrojan las respuestas de los ítems que presenta este objetivo, se observa que en su mayoría son bajas. Esto demuestra que existe reciprocidad entre las respuestas otorgadas por las familias encuestadas.

Los altos porcentajes de acuerdo o total acuerdo con los ítems formulados en este apartado, muestran la conformidad con las afirmaciones presentadas poniendo de manifiesto que, las familias perciben actitudes positivas en sus hijos tras el desarrollo de un currículo intercultural bilingüe en el centro educativo. En ese orden, se muestran algunos de los ítems mejor valorados, como es el caso del ítem 23 donde se obtiene un grado de acuerdo de un 95.8%, concibiendo la diversidad cultural presente en el alumnado como una fuente de enriquecimiento; o el ítem 28, donde el 95.5% de las familias muestra su acuerdo o total acuerdo con la opinión que, las clases recibidas por sus hijos le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo; del mismo modo, las familias indican la satisfacción mostrada por sus hijos a participar en diferentes actividades donde la diversidad cultural es una seña

de identidad: ítem 26 con un 91.1% de acuerdo o total acuerdo con la afirmación señalada.

Asimismo, en el ítem 24 las familias señalan su conformidad (84.4%) con el agrado mostrado por el alumnado a pronunciar palabras en otras lenguas; por último, en el ítem 27 las familias indican de forma mayoritaria su adhesión (82.2%) con la opinión formulada con relación al agrado de sus hijos e hijas por recibir clases de profesorado perteneciente a otras culturas. Los datos anteriormente comentados se muestran en la Tabla 29.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos y porcentajes sobre actitudes de las familias tras el desarrollo de un currículum intercultural

Ítem	Tendencia de las respuestas							
	N	Media	Desv. Típica	1	2	3	4	5
20) El nivel de tolerancia de mi hijo/a ha aumentado aún más al compartir con compañeros de otras culturas la diversidad cultural presente en su medio.	46	3.80	.9	0	10.9	21.7	43.5	23.9
21) Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas.	47	4.68	.6	0	2.1	0	25.5	72.3
22) Mi hijo/a disfruta de las relaciones de interacción con compañeros de otras culturas.	46	4.30	.7	0	0	17.4	34.8	47.8
23) Mi hijo/a se enriquece al relacionarse con compañeros de otras culturas.	47	4.55	.6	0	0	4.3	36.2	59.6
24) Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo.	43	4.20	1.0	4.4	0	11.1	40.0	44.4
25) Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros de igual forma que con las de sus compañeros nacionales.	43	3.47	1.2	9.3	9.3	25.6	37.2	18.6
26) A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales nacionales y extranjeras que se realizan en el centro.	45	4.40	.6	0	0	8.9	42.2	48.9
27) A mi hijo/a le agrada recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferentes a la suya	45	4.20	.7	0	0	17.8	44.4	37.8
28) Las clases que recibe mi hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo.	45	4.42	.8	2.2	2.2	0	42.2	53.3
29) Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales de su curso.	44	4.28	.8	0	2.3	15.9	36.4	45.5

Fuente: Cuestionario dirigido a familias del colegio San Juan Bautista, ítems del 21 al 29

5.4.4. Comparación de los colectivos estudiados con relación al desarrollo de actitudes.

Seguidamente, se presenta la comparativa de algunos ítems relacionados con las actitudes adquiridas tras el desarrollo del currículum intercultural propuesto en el centro desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes y las familias. En este sentido, se presentan ítems de semejante contenido desde el punto de vista de los tres colectivos anteriormente señalados. De este modo, en la Figura 27 se compara el ítem 29 del cuestionario de los docentes, el ítem 28 de los estudiantes y el ítem 24 de las familias. Todos estos ítems están relacionados con el desarrollo de actitudes que valoran el aprendizaje de otras lenguas.

Se destacan los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración del aprendizaje de otras lenguas tras el desarrollo de un currículum intercultural en el centro son los docentes. De este modo, el 79.2% de los docentes está totalmente de acuerdo y valoran el aprendizaje de otras lenguas, el 16.7% muestran su acuerdo y solamente el 4.2% está totalmente en desacuerdo con esta opinión.

Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de estudiantes. Así, el 46.2% del alumnado muestra estar totalmente de acuerdo y el 41% de acuerdo y valoran el aprendizaje de otras lenguas. Es bueno señalar que el 8.5%% de los estudiantes no tienen opinión formada con relación a esta realidad, el 2.6% está en desacuerdo y solo el 1.7% totalmente en desacuerdo. Las familias en un 44.4% de las mismas han mostrado estar totalmente de acuerdo con esta realidad y en un 40.0% de acuerdo; sin embargo, aparece que el 11.1% de las familias se muestran indecisas o no tienen opinión formada y el 4.4% está totalmente en desacuerdo con esta afirmación. En la Figura 27 se muestra un gráfico de barras donde aparece con claridad la realidad descrita anteriormente.

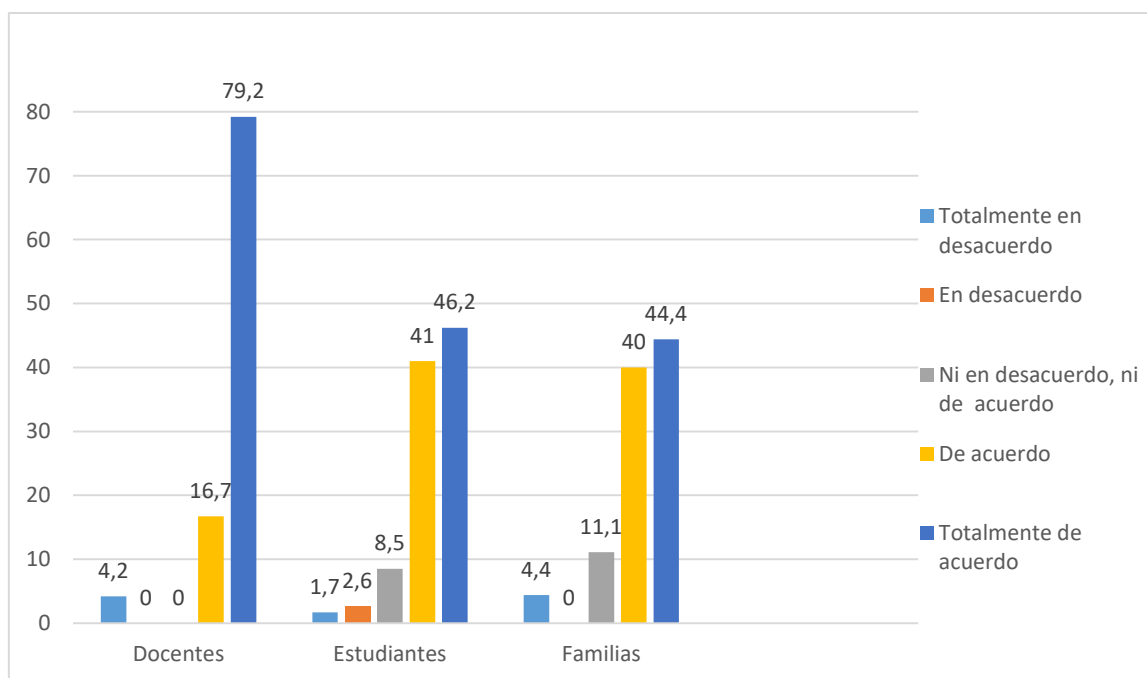


Figura 27. Valoración de los participantes en cuanto a la importancia de aprender otras lenguas
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Se sigue con esta comparativa en la percepción (docentes, estudiantes y familias) de las actitudes desarrolladas tras la implementación del currículo de educación intercultural propuesto. En esta ocasión, en la Figura 28 se compara el ítem 29 del cuestionario de los docentes, el ítem 28 de los estudiantes y el ítem 24 de las familias. Todos estos ítems están relacionados con la actitud de tomar en cuenta las opiniones de los compañeros, aspecto crucial para el fomento de la interculturalidad.

Es importante señalar los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de la adquisición de actitudes para tomar en cuenta las opiniones de los compañeros son los docentes. De este modo, el 70.8% de los docentes está totalmente de acuerdo con la adquisición de actitudes que toman en cuenta las opiniones de los demás, el 25% de acuerdo y solamente el 4.2% está totalmente en desacuerdo con esta opinión. Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de estudiantes. Así, el 40.2% del alumnado muestra estar totalmente de acuerdo y el 49.6% de acuerdo con lo planteado.

Es oportuno señalar que el 8.5% de los estudiantes no tiene opinión formada con relación a esta realidad y solo el 1.7% está en desacuerdo. Las familias en un 53.3% de las mismas han mostrado estar totalmente de acuerdo con esta realidad y en un 42.2% en acuerdo; sin embargo, aparece que el 2.2% de las familias se muestra en desacuerdo y el restante 2.2% está totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Las valoraciones más bajas fueron otorgadas por los estudiantes, seguido por las familias. En la Figura 28 se muestra un gráfico de barras donde aparecen con claridad la realidad anteriormente descrita.

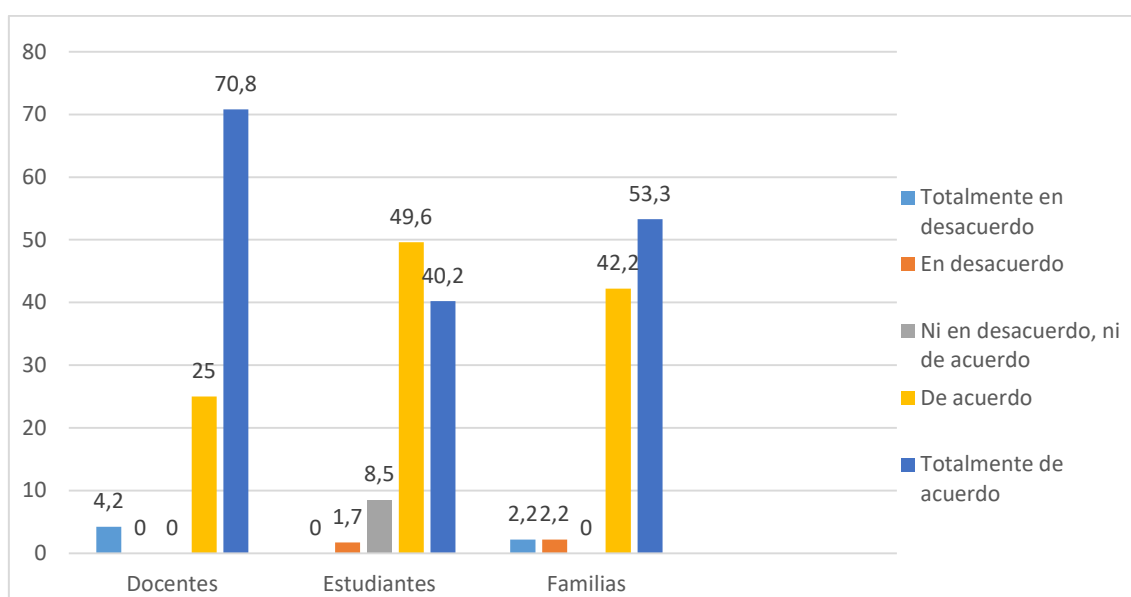


Figura 28. Parecer de los actores en torno a tomar en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Hay que destacar que los tres colectivos estudiados obtuvieron buenos resultados en las valoraciones propuestas. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de sentir que le enriquece tener relaciones de interacción con personas de otras culturas son los docentes. Así, el 83.3% de los docentes está totalmente de acuerdo con que le enriquece interactuar con personas de otras culturas, el 12.5% de acuerdo y solamente el 4.2% está totalmente en desacuerdo con esta opinión. Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de las familias. De modo que, el 59.6% de las familias muestran estar totalmente de acuerdo, el 36.2% de acuerdo con lo planteado y el 4.3% restante, no tienen opinión formada con relación a esta realidad. El grupo de los estudiantes en un 57.9% han mostrado estar totalmente de acuerdo con esta realidad y el 35.1% de

acuerdo, solamente el 0.9% de las familias se muestran en desacuerdo y el restante 0.9% está totalmente en desacuerdo con esta afirmación. La Figura 29 muestra con claridad la situación anteriormente descrita.

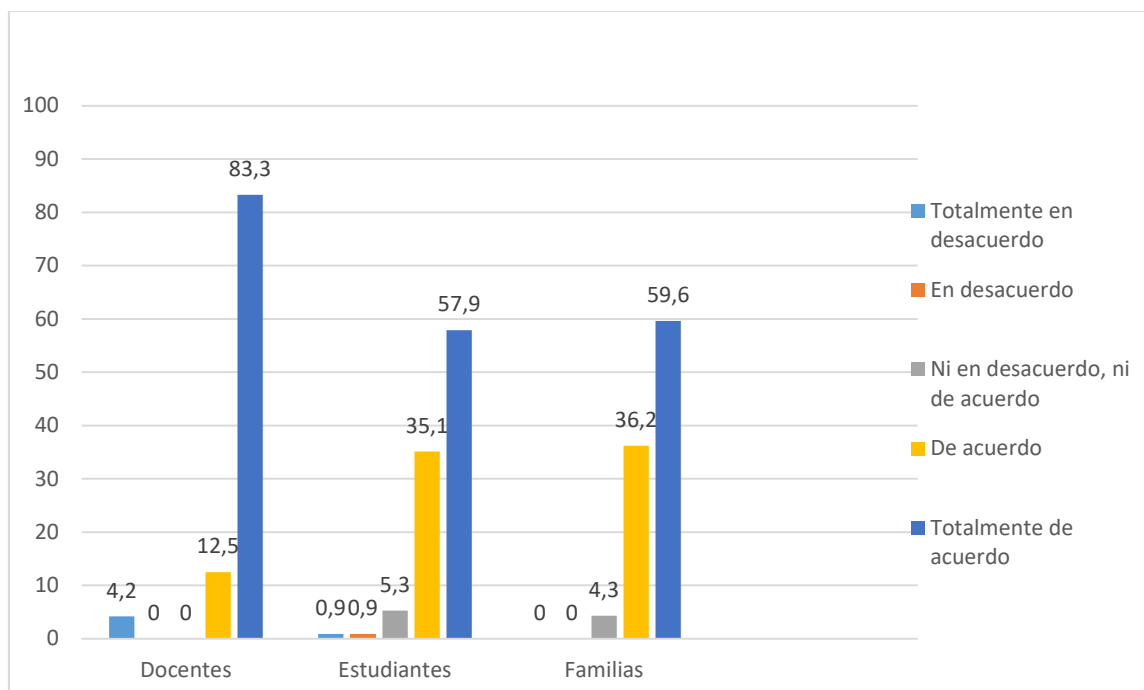


Figura 29. Valoración de la diversidad cultural como fuente de riqueza por parte de los encuestados
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Inmediatamente, en la Figura 30 se compara el ítem 27 del cuestionario de los docentes, el 22 de los estudiantes y el ítem 22 de las familias. Todos relacionados con el gusto por la comunicación con compañeros de otras culturas.

Es bueno resaltar que, según la valoración propuesta, los resultados obtenidos han sido buenos en el caso de los tres colectivos estudiados. A pesar de ello, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de la comunicación con compañeros de otras culturas son los docentes. De esta manera se puede constatar que, el 54.2% de los docentes está totalmente de acuerdo con que les gusta comunicarse con personas de otras culturas, el 41.7% de acuerdo y solamente el 4.2% está totalmente en desacuerdo. Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de los estudiantes.

Así que, el 38.5% del alumnado muestra estar totalmente de acuerdo, el 47.0% de acuerdo con lo planteado. De ese mismo modo el 12.0% no tienen

opinión formada con relación a esta realidad, el 1.7% está en desacuerdo y el 0.9% restante totalmente en desacuerdo. El grupo de las familias en un 47.8% han mostrado estar totalmente de acuerdo con esta realidad y el 34.8% en acuerdo, sin embargo, aparece que el 17.4% de las familias no se han formado ninguna opinión en relación con esta afirmación. En la Figura 30 se muestra una gráfica de barras con los datos anteriormente detallados.

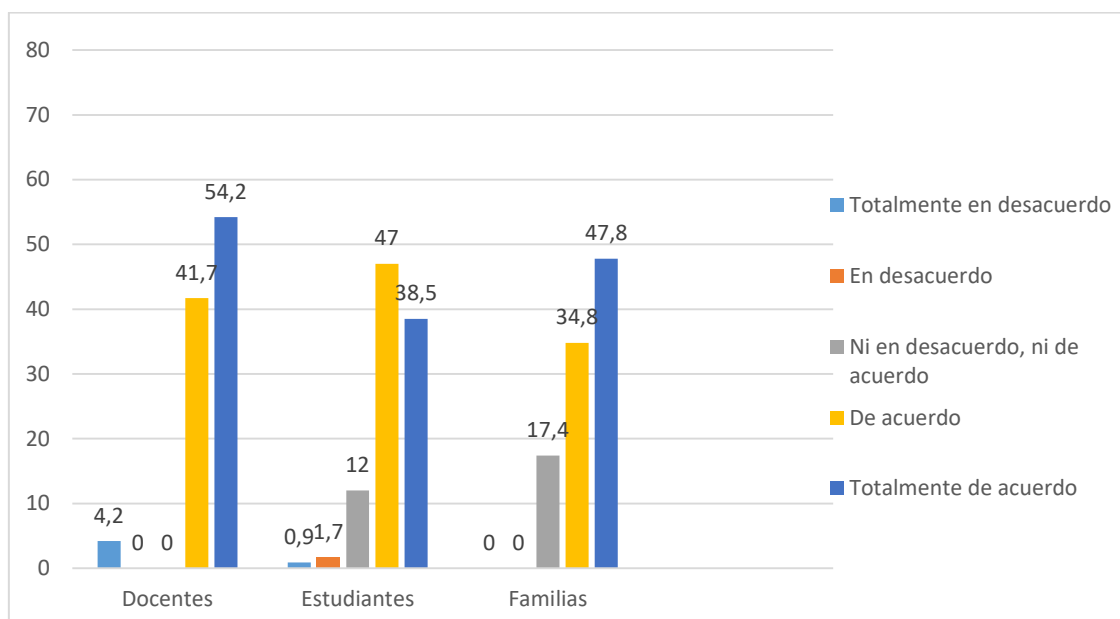


Figura 30. Valoración del nivel de agrado de comunicarse con compañeros de otras naciones
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

En seguida, se muestra la presentación de resultados de forma comparativa (docentes, estudiantes y familias) con relación a las percepciones de los participantes en este estudio con relación al desarrollo de actitudes para compartir con las personas pertenecientes a otros grupos culturales. Esta cuestión aparece representada en los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) de los colectivos representados en el estudio. De este modo, en la Figura 31 se compara el ítem 28 del cuestionario de los docentes, el ítem 23 de los estudiantes y el ítem 20 de las familias.

Cabe señalar los buenos resultados obtenidos en la valoración propuesta en los tres colectivos estudiados. No obstante, el grupo que obtiene mejores puntuaciones en la valoración de mantener una actitud abierta para compartir con otras culturas son los docentes. Así, el 50% de los docentes está totalmente de

acuerdo con mantener una actitud abierta al compartir con personas de otras culturas, el 41.7% de acuerdo, solamente el 4.2% no tiene opinión formada al respecto y el 4.2% restante está totalmente en desacuerdo. Estas buenas puntuaciones son seguidas por el colectivo de los estudiantes.

De modo que, el 37.7% del alumnado muestra estar totalmente de acuerdo y el 45.6% de acuerdo con lo planteado. Por otro lado, el 15.8%, no tienen opinión formada con relación a esta realidad y el 0.9% restante expresa estar totalmente en desacuerdo. El grupo de las familias presentan las valoraciones más bajas en relación a esta cuestión. De modo que, el 23.9% ha mostrado estar totalmente de acuerdo con esta realidad y el 43.5% de acuerdo. Sin embargo, un 21.7% de las familias no tiene una opinión formada con relación a esta afirmación y el 10.9% expresa estar en desacuerdo. Esto puede verse representado en la Figura 31.

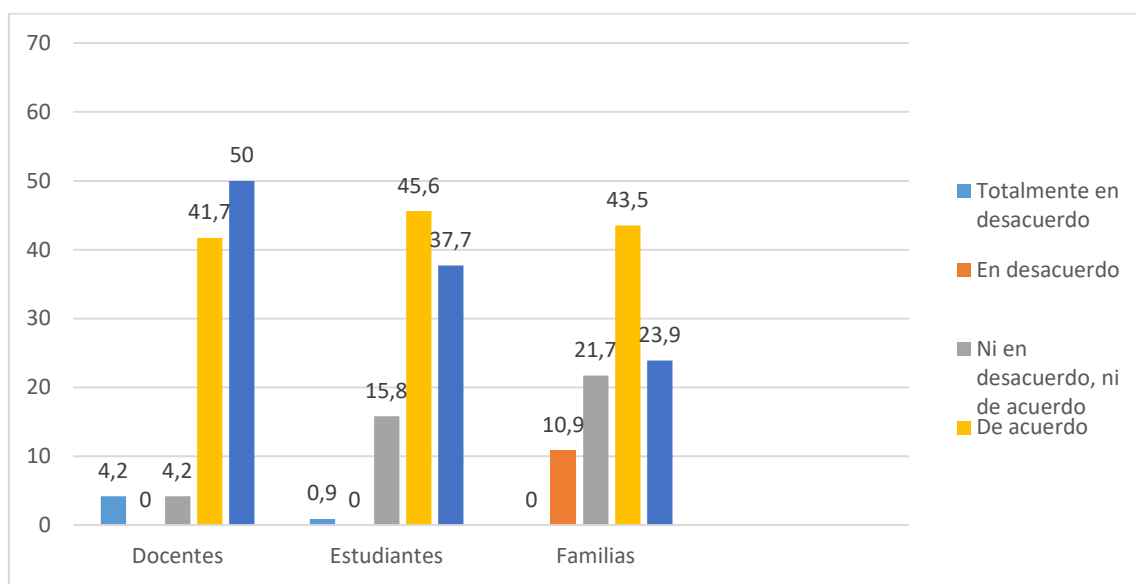


Figura 31. Opinión acerca de mantener una actitud abierta para compartir con compañeros de otras culturas
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Finaliza este capítulo dedicado a la presentación de resultados en función de los objetivos específicos planteados en este estudio con relación al diseño e implementación del currículo de educación intercultural bilingüe del Colegio San Juan Bautista y se pasa al siguiente capítulo donde se va a realizar una discusión de los resultados encontrados teniendo en cuenta otros estudios e investigaciones relacionadas con la temática de estudio propuesta. Tras la discusión se emitirán las conclusiones del estudio y las propuestas de mejora a introducir en el centro objeto

de estudio tras la investigación realizada; poniendo de manifiesto las limitaciones presentes en este trabajo, así como futuras líneas de investigación.

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones



Cándido Bidó. “*Sin nombre*”. (1974)

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción.

Después de haber presentado los resultados de los datos obtenidos en el análisis de la presente investigación, se realizará, en este apartado, la discusión de los mismos de acuerdo a los hallazgos y a las evidencias sustentadas en los datos aportados por los diferentes participantes (docentes, estudiantes y familias). Estos se discutirán contrastándolos con los resultados de las diferentes investigaciones revisadas. También, se tomará como referencia la última evaluación a la que fue sometido el Colegio San Juan Bautista en el año escolar 2018, realizada por la Organización American Field Service (AFS), sobre el “Índice AFS de Competencias Globales para Instituciones Educativas, 2018”.

La discusión se realizará en función de los cinco objetivos específicos planteados. Luego se expondrán las conclusiones a las que se ha llegado, seguida de la descripción de las limitaciones encontradas en el proceso de elaboración de esta tesis doctoral. Se presentarán, también, las propuestas de mejora o perspectivas de futuro en torno al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro, a partir del análisis y la valoración de la presencia intercultural en el mismo.

6.1. Discusión de los resultados

6.1.1. Percepción de los docentes sobre el Proyecto Educativo de Centro desde una perspectiva intercultural.

Tomando en cuenta los buenos resultados obtenidos respecto a este objetivo, se confirma que los docentes conocen bien el contenido del PEC. A su vez, están de acuerdo con que el centro cuenta con una estructura organizativa que fomenta la interculturalidad bilingüe y que su currículo contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural. Manifiestan por ello que se exponen en el mismo, contenidos y competencias que favorecen la formación intercultural entre sus estudiantes, como por ejemplo, la tolerancia hacia otras culturas. Cabe indicar por ello que los

docentes, en su mayoría, perciben que el centro favorece la formación de competencias interculturales y valora positivamente el PEC.

Estas respuestas del profesorado dejan claro su percepción sobre la formación de competencias interculturales que el centro favorece. En este sentido, Guichot (2002) afirma que todo centro educativo debe velar por la construcción de una comunidad más justa en un escenario intercultural, lo que le compromete con el desarrollo de una cultura de diálogo, empatía, comprensión y respeto por la diferencia y la dignidad humana. Del mismo modo, Traver et al. (2018) aluden a la importancia de que estén presentes en el proyecto educativo de cada centro los principios de inclusión, interculturalidad y democracia.

Los buenos resultados obtenidos en la investigación realizada evidencian la presencia de un porcentaje muy pequeño del personal docente encuestado, que manifiesta la necesidad de reforzar y de fortalecer el contenido de las actividades presentes en el PEC, dirigidas a la formación del profesorado del centro, para que aporten mayores conocimientos sobre la diversidad cultural. Del mismo modo, resaltan la necesidad de revisar y readecuar los contenidos impartidos en las aulas para que contribuyan en mayor medida a la formación intercultural de los estudiantes. No podemos olvidar la importancia de formar al profesorado para construir la interculturalidad como han expresado diferentes autores (Aguado, 2010; Bazana y Casanova, 2013; Leiva, 2008, 2017).

Para Hidalgo (2005), la interculturalidad se considera como una filosofía que ofrece un marco teórico que permite interpretar la realidad, pero también es un proceso que facilita un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos. Es un programa que plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural. Siguiendo este planteamiento se sugiere que, a través de la estructura organizativa del centro, reconocida como válida por los docentes encuestados, se fortalezca el enfoque intercultural en la planificación y la organización del contenido de las actividades que se enseñan en las aulas y en los programas de formación permanente del profesorado del centro investigado. De esta manera se asegura el desarrollo de competencias interculturales en el perfil de profesores y estudiantes porque, tal como expresan Baumgartl y Milojevi (2009, p. 91), la interculturalidad es considerada como una “habilidad necesaria en el siglo XXI”.

Asimismo, el estudio realizado por Cernadas, Lorenzo y Santos Rego (2019) en el contexto español pone de manifiesto la necesidad de capacitar al profesorado en las competencias que demanda la educación del siglo XXI al tiempo que reconoce la carencia formativa de los centros universitarios en este sentido. Mientras, Villamán y Valeirón (2016) destacan la importancia de fortalecer y actualizar la formación inicial docente, planteando la necesidad de una revisión basada en las necesidades actuales, Leiva (2017) añade la necesidad de una formación didáctica en interculturalidad, considerándola como un aspecto imprescindible y clave para promover la educación que se quiere.

Del mismo modo, Sarto y Venegas (2009) afirman al respecto que el dominio por parte de los docentes y del centro de temas sobre la interculturalidad son herramientas valiosas que necesariamente han de llevar al enriquecimiento y a la sensibilización necesaria para apoyar la labor docente y el desarrollo de competencias interculturales. Si los docentes están capacitados para afrontar los desafíos de la interculturalidad, contribuirán de mejor manera a la formación intercultural de los estudiantes, motivándolos para que valoren su cultura y su lengua y se abran a la diversidad. Se realizará de este modo una práctica pedagógica enfocada al desarrollo de habilidades fundamentales para la educación intercultural (Aguado, 2003; Cabezas et al., 2011; Calvo, 2003). Una adecuada preparación de los docentes, enfocada en el manejo de ambientes diversos, garantizará un ambiente escolar que favorezca la apertura a lo diverso, la convivencia armoniosa y el aprendizaje liberador. Autores como Aguado (2003), Jordán (2007), Peñalva y Leiva (2019), entre otros, así lo avalan en sus diversos estudios.

La necesidad de capacitar al profesorado en las competencias que demanda la educación del siglo XXI, se corresponde también con el Estudio Internacional sobre Enseñanza (TALIS, por sus siglas del inglés *Teaching and Learning International Survey*). En el tercer informe de enseñanza y aprendizaje (TALIS, 2018), difundido en Londres por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), los profesores reclaman que su formación contenga el desarrollo de habilidades avanzadas en TIC, enseñanza en entornos multiculturales y multilingües, y también la destinada a estudiantes con necesidades especiales.

Asimismo, el MINERD (2014b) destaca el rol de mediador, orientador y guía del profesorado. Por cuanto, permite que sus alumnos construyan nuevos

conocimientos y sean los protagonistas de su propio aprendizaje, al fomentar la participación activa y favorecer los elementos claves de la interculturalidad, como la inclusión y la aceptación de la diversidad. Tal como plantea Díaz Aguado (2003), el profesorado debe respetar la propia identidad del alumnado y fomentar el desarrollo particular de cada estudiante, evitando moldearlo como si fuera su escultura para que se ajuste a su idea de estudiante modelo. Por el contrario, debe partir de la diversidad del aula para reflexionar sobre la mejor manera de ser eficaz y ejercer su desempeño docente.

De aquí la importancia de rediseñar los programas de actividades que se están implementando dentro y fuera de las aulas, con el fin de que las actividades de formación dirigidas al profesorado y a los estudiantes contengan estrategias que faciliten y desarrollen conocimientos sobre la riqueza de la diversidad cultural. En este sentido, la escuela debe convertirse en uno de los instrumentos para fomentar el desarrollo de una ciudadanía intercultural. El profesorado se considera clave para que este proceso sea una realidad, es el hacedor de la tarea educativa y tiene la capacidad de influir en el alumnado para alcanzar la interculturalidad. Para López Sánchez (2003), esto supone que los docentes reconozcan su propia cultura como particular y acepten la existencia de otras culturas igualmente válidas y dignas de ser respetadas, comprendidas y valoradas. Sobre el particular, Leiva (2008) entiende que los docentes están realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud.

Los resultados obtenidos en esta investigación, quedan reafirmados, además, por los resultados de la Encuesta de Índice Mundial de Competencias Globales, aplicada al mismo centro por la American Field Service (AFS) Intercultura, en el año 2018. Según los resultados de esta encuesta AFS, el centro desarrolla competencias globales como parte de sus planes y programas escolares, aunque estos no estén contemplados en el currículo nacional. Continúan diciendo estos resultados que el centro avanza en la promoción de la competencia global y, sobre esta base, debe proveer mayores oportunidades para los docentes, de forma que desarrollen sus propias competencias globales. En ese orden, se puede afirmar que el profesorado está convencido de que el centro en estudio favorece la cultura intercultural y la participación igualitaria, coincidiendo con los planteamientos de Arnaiz (2003) y Tomaševski (2002).

A pesar de la baja valoración al respecto de un pequeño grupo del colectivo de los docentes consultados y de la necesidad de fortalecer los elementos interculturales presentes en el PEC, la alta valoración otorgada por la mayoría del profesorado, evidencia que los docentes conocen el enfoque intercultural presente en el PEC del centro.

6.1.2 El currículo del centro favorece el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias.

La discusión de los resultados obtenidos en este segundo objetivo, se hará tomando en cuenta los aspectos que fueron resaltados por los tres colectivos consultados (docentes, estudiantes y familias), referentes al desarrollo de conocimientos interculturales, a través de la implementación de un currículo con actividades que propicia conocimiento intercultural y de la metodología implementada en el centro para facilitar el aprendizaje intercultural del alumnado.

Sobre el desarrollo de conocimientos interculturales, a través de la implementación del currículo del centro, la alta valoración de los resultados obtenidos en el presente objetivo hace constar que contiene elementos y actividades que propician el desarrollo del conocimiento intercultural, según los docentes, los estudiantes y las familias consultadas. Tal como señalan Briz (2011) y Martínez (2001), esto pone de manifiesto que el centro investigado, a partir de la aplicación de su currículo intercultural bilingüe, ofrece una educación que capacita a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y plural, promoviendo la tolerancia entre todas las naciones. Esto solo es posible si se implementa un currículo intercultural que garantiza la convivencia pacífica y no el sometimiento de una cultura a otra.

Este planteamiento se fortalece con lo expresado por Arnaiz y De Haro (2006), y por Hernández e Iglesias (2017), al resaltar que la educación tiene que preparar a las personas y a las comunidades dotándolas con competencias para que puedan adaptarse a los cambios del mundo de hoy, que exige de la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y con las competencias necesarias para construir una ciudadanía intercultural. Lo que confirma que el centro asume la responsabilidad de atender a la diversidad presente y evita permanecer ajeno a los procesos de

cambio y globalización. En consecuencia, responde al desafío que plantean diversos autores (Alonso, 2011; Arnaiz, 2019; Banks, 2008).

Los docentes consultados son el grupo que obtiene los mejores porcentajes en la valoración de la propuesta curricular para desarrollar conocimientos interculturales en el centro investigado. Las altas puntuaciones de éstos docentes muestran evidencias de que, en su mayoría, están de acuerdo en que han aumentado su nivel de conocimiento cultural y que son capaces de reconocer conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas. También con alta valoración consideran que trabajar como docentes con estudiantes de otros grupos culturales ha enriquecido sus conocimientos sobre otras culturas y que son capaces de reconocer los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a las suyas. Además, consideran que, por el nivel de participación en las actividades programadas, las familias del centro han aumentado su nivel de conocimiento sobre otras culturas.

Por otro lado, los mismos resultados muestran que un porcentaje pequeño de docentes participantes en esta investigación, en relación a este tema, manifestó con porcentajes bajos, no estar de acuerdo con la opinión positiva de los demás compañeros docentes al respecto. A pesar del bajo del porcentaje de la muestra, es necesario dedicarle atención por la importancia que reviste que los docentes conozcan, valoren y puedan identificar los contenidos interculturales del currículo del centro, ya que de esto depende que puedan transmitirlos y enseñarlos a sus estudiantes. Siguiendo a Leiva (2008), para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta acción educativa, es necesario concebir la interculturalidad como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, teniendo en cuenta que la traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, lo que abre distintos caminos y significados posibles para entenderla.

Como se ha expuesto anteriormente, la sociedad actual demanda la creación de un modelo escolar inclusivo que responda a la heterogeneidad del alumnado escolarizado en los centros. Es preciso dar una respuesta adecuada ante el nuevo escenario en que vivimos, el cual requiere unas competencias profesionales muy específicas por los docentes tanto en lo que se refiere al desempeño técnico, como a la capacidad de aprendizaje. En respuesta a este nuevo escenario, la Universidad

de Barcelona se planteó la integración de competencias interculturales en su currículum, justificado por políticas educativas y la configuración de la sociedad actual (Aneas, Luna y Palou, 2011).

En la República Dominicana, por ser este un tema de reciente inclusión en el programa de estudios de los centros superiores, existe la necesidad de fortalecer la preparación docente en temas actuales, ya que la formación de los docentes en diversidad es casi inexistente y un tema pendiente. Todavía subyacen profundas deficiencias en la formación docente en las áreas tradicionales, lo que queda demostrado en el undécimo informe de monitoreo y seguimiento de la política educativa realizado por la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC, 2018). Las evaluaciones realizadas a los maestros, a lo largo del año 2018, evidencian que el colectivo docente tiene carencias importantes en su desempeño, que no están siendo compensadas por la formación continua brindada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2019).

El perfil del docente que trabaja en el centro estudiado, Colegio San Juan Bautista, describe el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y éste se puede comparar con lo descrito en el Proyecto Bilingüe de Andalucía (Bilingual Project del C.E.I.P. Santiago Apóstol), ya que además de los aspectos lingüísticos, cognitivos y de contenido, ambos contemplan aspectos comunes dentro de sus objetivos, como es: respuesta a la diversidad cultural presente en ambos centros, conocer otras culturas diferentes con distintas creencias, costumbres, instituciones y técnicas, despertando en los niños/as el interés por los mismos (Colegio San Juan Bautista, 2018). Dichos aspectos hacen referencia a mantener un perfil docente capaz de motivar a los estudiantes para que conozcan otras culturas con distintas creencias, costumbres; fomentar la libertad, la tolerancia, la solidaridad, así como el respeto al pluralismo en tanto valores fundamentales de la educación, y de la educación intercultural bilingüe, entre otros.

En relación al colectivo de los estudiantes participantes en esta investigación, es importante destacar las buenas puntuaciones alcanzadas en relación a este tema. De forma mayoritaria y con altas puntuaciones, los estudiantes están de acuerdo con que se desarrollan conocimientos sobre otras culturas tras la implementación de la propuesta curricular presente en el centro.

Valoraron con alta puntuación poder localizar la ubicación geográfica de algún país al que pertenecen sus compañeros extranjeros y poder reconocer comportamientos asociados a la cultura de otros países, entre otros conocimientos culturales. Esto se correlaciona con que en espacios escolares diversos la implementación de un currículo intercultural trae como consecuencia la adquisición por parte de los estudiantes de los conocimientos sobre interculturalidad, tal como lo destaca Sánchez (2001). Para este autor este tipo de educación ha de ser entendida como articulación simbólica de mundos de vida en dominios de construcción de conocimientos.

Hay que destacar que un grupo pequeño de estudiantes, al hacerle la misma consulta, expresaron con bajas valoraciones, que no tenían ninguna opinión formada y otros expresaron que estaban en desacuerdo al respecto. En este sentido, una de las áreas que sugieren darle mayor atención, tiene que ver con las clases impartidas en los salones de clases para que contribuyan a que conozcan rasgos de otras culturas y de igual manera valoraron con baja puntuación, la relacionada con identificar canciones o ritmos musicales de otras culturas.

Como se muestra en el caso de los estudiantes, los resultados obtenidos permiten interpretar que, aunque por un lado presentan una alta valoración del currículo del centro y perciben positivamente que favorece el desarrollo de conocimientos interculturales, hay que tomar en cuenta también las opiniones manifestadas en posiciones contrarias. Ellas resaltan la necesidad de fortalecer y aumentar las prácticas de actividades que contengan elementos interculturales tales como: foros académicos, exposiciones de las diferentes culturas, visitas a lugares de procedencia de los compañeros de otras culturas, socialización entre las familias, realización de festivales culturales, feria de ciencia y cultura, juegos, visitas a museos, recreos divertidos realizando juegos propios de otras culturas y refuerzo de contenidos académicos en historia y geografía, entre otras actividades.

Es necesario dar a conocer a todos los actores del centro, los contenidos y los programas del currículo de educación intercultural bilingüe existentes, con la finalidad de describir y valorar su contribución al desarrollo de competencias interculturales en el alumnado, tan necesarias como argumentan, entre otros autores, Aguaded et al. (2008), Borrero (2011), Hernández (2011), y Escarbajal y Leiva (2017).

Por su parte, las familias consultadas han sido las más críticas, a pesar de que un grupo mayoritario mostró estar de acuerdo, otros dos pequeños grupos del mismo colectivo, casi en la misma proporción entre ellos, otorgaron valores menores, pero también significativos entre, estar indecisos al respecto y estar totalmente en desacuerdo con la afirmación de que el currículo implementado en el centro desarrolla conocimientos interculturales. A pesar de esta pobre percepción familiar, manifestaron en las valoraciones dadas, que las actividades a las que acompañan a sus hijos en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas.

Cabe destacar que, por los resultados obtenidos, el grupo de las familias representa las valoraciones más bajas, en comparación con los colectivos de los docentes y los estudiantes, Aun así, los buenos valores otorgados, en general, tal como se muestra en el análisis de los resultados obtenidos, arrojan evidencias del nivel de conformidad con las afirmaciones propuestas y ponen de manifiesto los conocimientos interculturales percibidos por las familias tras la implementación de la propuesta curricular presente en el centro.

Los aspectos valorados con bajas puntuaciones y que, según este grupo requieren mejoras, coinciden con los mismos aspectos señalados e igualmente valorados con bajos porcentajes, tanto por el grupo de los docentes, como por el de los estudiantes, en relación a la necesidad de que se incrementen los conocimientos interculturales en el centro, fortaleciendo y aumentando el número de actividades que fomentan conocimientos interculturales. La postura de este grupo familiar reafirma lo que expresa Schmelkes (2010), al referir que el currículo intercultural ha de organizar y sistematizar los contenidos pertinentes a los educandos, transmitirlos a partir de la socialización en el medio familiar y su comunidad o grupo social. Por consiguiente, esto implica, no sólo el reconocimiento de la existencia de su propia cultura, sino que ha de provocar un diálogo entre las culturas, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con relación a su propio saber, a través de la participación de los tres colectivos en las actividades realizadas por el centro, con la intención de favorecer la interculturalidad. Así lo expresa López Melero (2018) cuando afirma que es necesario ejercitar el diálogo, inspirado en un tipo de educación humanista, respetuosa de la vida y de la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la aceptación y la celebración de la diversidad, la

solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible como fundamento de una humanidad común.

Se recomienda que se trabaje con ese pequeño de grupo de las familias motivándolos a integrarse a las actividades interculturales que organiza el centro. Indudablemente estas opiniones han de ser tomadas en cuenta en la próxima revisión que el centro realice sobre el Proyecto Educativo para que estas actividades queden plasmadas explícitamente.

Siguiendo con la discusión de este segundo objetivo, en relación a la metodología implementada en el centro para facilitar el aprendizaje intercultural del alumnado, es importante señalar la buena valoración evidenciada en resultados obtenidos por parte de los tres colectivos estudiados (docentes, estudiantes y familias). Cabe indicar que, a pesar de los buenos resultados y de contar con una media cercana a valores positivos, este aspecto sobre si la metodología pedagógica que se implementa en las aulas facilita el aprendizaje intercultural, aparece como una cuestión a mejorar, dado que el valor de la media alcanzada se encuentra por debajo de cuatro.

Sin embargo, el grupo que mejor valora la metodología implementada en el centro, para promover la interculturalidad, son los docentes quienes en su mayoría otorgaron altos puntajes. Solo un pequeño grupo de éstos docentes expresó no tener opinión formada al respecto y/o estar totalmente en desacuerdo. Cabe indicar que, a pesar la alta valoración en los resultados, e igual que su posición en el primer objetivo, los docentes consultados sugieren mejorar el tipo de actividades dirigidas a la sensibilización y a la concienciación de la diversidad cultural, debiéndose revisar y mejorar la metodología implementada en las aulas para favorecer el aprendizaje intercultural. Autores como Tomé, Berrocal y Buendía (2010) afirman que la importancia de un currículo intercultural radica en la forma como se concibe la formación y como se orienta el pensamiento, los saberes y los conocimientos educativos.

Esto reafirma lo planteado por Schmelkes (2010) y Moreno (2005), al referir que las aulas no escapan de la realidad de la diversidad, por lo que los programas que se desarrollan en su propuesta curricular han de satisfacer las necesidades de cada grupo que la conforman, tomando en cuenta diseñarlas de acuerdo al contexto

que se pretende influir. Asimismo, han de servir como eje transversal de todos los aspectos educativos. De igual forma, las estrategias de aprendizaje de estos contenidos deben permitir a las nuevas generaciones, desenvolverse en el marco de la sociedad que ha establecido un conjunto de disposiciones que la persona debe desarrollar en su identidad individual y social, en relación con los conocimientos del patrimonio cultural propio y de otras culturas, según lo expresan Mata, Ballesteros y Gil (2014).

Al igual que en el caso de los docentes, los estudiantes, por las informaciones obtenidas de los resultados, valoran con buenos puntajes la metodología pedagógica que se implementa en las aulas confirmando que facilitan el aprendizaje intercultural. Sin embargo, éstos destacan la necesidad de revisar el contenido y estrategias metodológicas utilizadas en las aulas con el fin de desarrollar mayores conocimientos interculturales a través de la implementación de actividades que contribuyan al conocimiento de rasgos de otras culturas, así como los nombres de los objetos de países diferentes. En este sentido, siguiendo a Ferrada y Flecha (2008), toda la comunidad debe involucrarse con la finalidad de conseguir aprendizajes de calidad en todo el alumnado y, precisamente, la pieza clave para que se produzcan los aprendizajes, son las interacciones entre las personas a través del diálogo respetuoso de la diferencia.

Es bueno resaltar que el colectivo de los estudiantes y el de las familias han sido los más críticos al referirse al uso de metodologías que fomentan la interculturalidad. Esto sugiere que los docentes, los estudiantes y las familias deben tener encuentros, foros y diálogos abiertos para socializar las diferentes metodologías que utilizan los docentes, sus características y aportes a la riqueza cultural. Esto concuerda muy bien con la invitación en todos los niveles a dialogar, debatir y volver a reflexionar sobre la educación que queremos para poder construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad (UNESCO, 2015).

Este planteamiento refuerza lo que autores como Ortega (2007) y Leiva (2015) han señalado de la escuela, al describirla como un espacio privilegiado para el desarrollo de la interculturalidad, el lugar propicio para desarrollar las

competencias necesarias para transformar el mundo y preparar al alumnado para la vida, una vida ética y justa para todos. En esta dirección, Santos Guerra (2009) habla de la escuela como un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica, un lugar para aprender a pensar y a convivir y, para ello, precisa construir un proyecto asentado en la solidaridad, en la cooperación, en la equidad y, en definitiva, en la justicia.

6.1.3 Habilidades logradas por docentes, estudiantes y familias al implementar un currículo intercultural en el centro.

Según lo planteado por autores como Cárdenas y González (2003), el logro de habilidades interculturales en los estudiantes, influye significativamente en la adquisición de otras destrezas interculturales que lo hacen competente en contextos diversos. Justo este tercer objetivo hace referencia a analizar las habilidades logradas por docentes, estudiantes y familias al implementar un currículo intercultural en el centro objeto de esta investigación. Para hacer la discusión de los resultados obtenidos en este tercer objetivo, se tomarán en cuenta los resultados logrados en la encuesta aplicada a los tres colectivos (docentes, estudiantes y familias) en relación al desarrollo de habilidades que fomentan la apertura hacia otras culturas (respeto, relacionarse eficazmente con otros, uso de estrategias mediación para la resolución de los conflictos en ambientes diversos).

La alta valoración obtenida, en relación a la percepción que tienen los tres colectivos consultados (docentes, estudiantes y familias), dan cuenta de que el desarrollo de la habilidad de la comunicación intercultural está presente en la cultura del centro. Esto encaja muy bien con lo planteado por Aguado (2003), Ruiz (2012) y Tomaševski (2010) cuando afirman que la comunidad educativa del centro estudiado debe tener claro que, solo creando un ambiente de respeto a las diferencias y flexible ante la diversidad, puede hablarse de comunicación intercultural, por cuanto la comunicación se hace efectiva entre personas con percepciones culturales distintas y los valores ejercen influencia en el proceso mismo de la comunicación. La comunicación intercultural debe ser considerada como un proceso de interacción simbólica entre individuos y grupos diferentes entre sí, de tal manera que sean afectados significativamente.

El profesorado, como en anteriores casos, es el grupo con la más alta valoración alcanzada. Está de acuerdo que, tras la implementación del currículo intercultural en el centro, se ha logrado desarrollar habilidades de apertura hacia otras culturas, ha aumentado la posibilidad de relacionarse adecuadamente con personas de otras culturas, hay mayor capacidad de tomar en cuenta y respetar la opinión de compañeros de otras culturas y demostrar tolerancia para convivir con personas de distintas culturas.

Se puede interpretar que el profesorado está de acuerdo en que el centro desarrolla habilidades interculturales, lo que proporciona en ellos una buena actitud hacia la convivencia con compañeros de distintas culturas, lo que se considera enriquecedor e interesante. Esto se puede conectar con lo referido por García (2011) cuando afirma que el personal docente debe adaptarse a las necesidades actuales de los educandos y de la sociedad actual. Debe tener el dominio de conocimientos sobre la cultura, la diversidad y sobre las capacidades necesarias para desarrollar y promover el pensamiento crítico y reflexivo, la formación ciudadana, así como el trabajo en equipo y el fomento de las buenas relaciones interpersonales.

Los estudiantes también presentan altas valoraciones en relación a la adquisición de habilidades interculturales por estar en contacto con compañeros de otras culturas. De igual forma reportan que son capaces de respetar las costumbres de sus pares, se relacionan bien con ellos, valorando sus opiniones, por lo que se consideran tolerantes al convivir armoniosamente en un ambiente intercultural. Esto conecta precisamente con lo expresado en el Informe de Seguimiento Mundial a la Educación para Todos: No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad (UNESCO, 2015a). Del mismo modo, Roland (2011) enfatiza el poder de la educación en las sociedades, a pesar de que algunos quieren ignorar la labor educativa porque sus efectos solo se conocen a largo plazo. Esta autora también plantea que no solo los especialistas deben estar a cargo del tema, sino que la sociedad en general debe actuar y lograr maximizar la transmisión cultural a través de la educación.

Las familias fueron las más críticas en relación a reconocer habilidades interculturales en sus hijos, en especial, en lo relacionado con la tolerancia para convivir con otras culturas. Hay que destacar que, según las familias consultadas, en esta investigación, a pesar de estar de acuerdo en lo planteado anteriormente,

presentaron baja valoración al respecto y consideraron que hay que introducirle mejoras al programa que se lleva a cabo en el centro, en relación al aspecto de habilidad para relacionarse con otras culturas. La percepción mostrada, según los resultados en esta categoría de desarrollo de habilidades, es baja en comparación con la de los docentes y la de los estudiantes, lo que evidencia que no tienen conocimientos o no asisten a las actividades que se realizan en el centro para fomentar habilidades interculturales en sus hijos.

Haciendo referencia al tema del desarrollo de la tolerancia para convivir con otras culturas, a diferencia de las altas valoraciones de los docentes y de los estudiantes, de los tres colectivos, las familias destacan con valoraciones bajas, lo que se puede interpretar como la percepción del poco dominio de sus hijos en este valor tan importante para asegurar el desarrollo de habilidades interculturales en ambientes interculturales. Al interpretar la percepción que tiene el grupo de las familias, es importante recordar tal como plantean Gimeno y Pérez (2005), que una educación que responda a grupos socioculturales diferentes demandas, la incorporación de ciertas categorías de contenidos locales como globales que puedan responder a la formación del perfil esperado. El resultado de la educación intercultural solo es posible si el centro mantiene que educar en la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales, tal como lo resaltan Muñoz y Espiñeira (2010).

Siguiendo con este enfoque, un pequeño grupo de las familias consultadas en el estudio no asumieron postura ante la pregunta de si su hijo lleva compañeros invitados procedentes de otras culturas. Esto permite interpretar que hay poca interacción de las familias con los compañeros de sus hijos. De igual manera, se interpreta que hay indiferencia en este pequeño grupo de las familias que respondió la encuesta, ya que no pudieron identificar si sus hijos comparten con la familia las inquietudes de sus compañeros extranjeros, o si sus hijos realizan tareas en la casa, en otros espacios, o en equipo con compañeros extranjeros. En este sentido, se sugiere que en el centro investigado se implementen actividades donde las familias puedan realizar encuentros interculturales y además se les motive a apoyar a sus hijos a participar en espacios formativos sobre temas como la organización de ferias culturales y actividades de intercambio familiar, dando así la oportunidad de que los

estudiantes extranjeros puedan visitar las casas y las familias de sus compañeros nativos. Se hace necesario favorecer el uso de estrategias que fomenten la interculturalidad, como lo plantea Schmelkes (2010), cuando resalta el significado que tiene establecer una dinámica de diálogo permanente, resultante del proceso de confrontar y transformar los propios esquemas interiores para conseguir nuevas síntesis cognitivas también cuestionadas por la historicidad de otras culturas.

En el caso del Colegio San Juan Bautista, los padres y las madres tienen sus finalidades educativas específicas, tales como involucrarse en el seguimiento formativo de sus hijos e hijas, tanto en lo moral, como en el cumplimiento de trabajos y tareas; buscar en conjunto la solución de conflictos, motivar para participar en actividades de planificación y organización tanto las internas como las extras escolares, además de involucrar a los padres y a las madres en un aprendizaje y crecimiento permanente como familia, a través de la escuela para padres y madres, encuentros familiares, charlas, actividades formativas, entre otras (Colegio San Juan Bautista, 2018). Esto queda sustentado en lo planteado por Marchesi, Blanco y Hernández (2014), al afirmar que deben brindarse todas las oportunidades para que nadie quede marginado o excluido del proceso educativo; es lograr convertir el centro en un lugar inclusivo y donde se acogen y celebran las diferencias.

Sin embargo, un hallazgo a tener en cuenta para la mejora del centro investigado, es que, aunque los tres colectivos con porcentajes positivos demuestran estar de acuerdo, llama la atención que un grupo pequeño de docentes consultados no identificó su posición al responder si el ambiente existente en las aulas de clases fomenta la apertura hacia otras culturas. De igual forma, una representación pequeña de los estudiantes consultados en esta investigación, no tomó posición en relación al mismo tema. Al analizar los resultados dados por las familias, una porción del grupo de los participantes en la encuesta demostró, de igual manera que no asumían postura ya que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo en que sus hijos son respetuosos de las demás culturas.

Esto puede interpretarse como que este pequeño grupo consultado, que representa a los tres colectivos, no está recibiendo el impacto de la presencia de profesores y estudiantes extranjeros en el centro o que son indiferentes ante ella. Por lo que es bueno sugerir que se propicie mayor cantidad de encuentros entre docentes, estudiantes y familias.

Otro aspecto a considerar en este tercer objetivo es el referido a la posibilidad de que el currículo de educación intercultural bilingüe aplicado, favorezca al desarrollo de habilidades que doten a la comunidad educativa de la capacidad para solucionar adecuadamente los conflictos propios de la convivencia en ambientes interculturales.

Se entiende que el conflicto es un proceso entre dos o más partes, ocasionado por un choque de valores, intereses, acciones o direcciones que, además, es una construcción social, propia del humano y que, a diferencia de la violencia, puede ser positivo o negativo. Siendo parte del ser humano, es natural y aparece de forma frecuente en las relaciones interpersonales, cuya gravedad depende, en gran medida, de la capacidad de las personas o grupos para prevenirlos o solucionarlos.

En este sentido, por los resultados obtenidos en la investigación, es muy marcada la diferencia entre las altas valoraciones en el porcentaje dado por el profesorado al referirse al manejo de conflictos, comparada con los bajos porcentajes obtenidos de los estudiantes y de las familias sobre el mismo tema. Al recordar a autores como Ortega et al. (2003), los conflictos interculturales se dan en el marco de las escuelas, producidos por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad realmente difícil de precisar y de delimitar. El conflicto tiene carácter dinámico y aparecen por causas a veces insospechadas. Otras veces el conflicto lo genera la poca preparación de los actores escolares para manejarlo adecuadamente y el desconocimiento de la mediación intercultural como herramienta de solución de situaciones conflictivas. Tomando en cuenta lo anterior y los resultados reportados por los tres colectivos, se hace necesario desarrollar habilidades interculturales que doten a la comunidad educativa de herramientas efectivas, como la mediación, para la resolución de conflictos.

Esta alta valoración presentada por el colectivo de los docentes, resalta aspectos como la utilización que hacen de la reflexión dialógica para ayudar a sus estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria, por lo que perciben que están manejando adecuadamente los conflictos entre el alumnado. En ese sentido un grupo grande de los docentes consultados, entiende que ponen en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de sus estudiantes. De igual manera, según los mismos resultados, declaran que fomentan entre sus estudiantes

relaciones sociales justas e igualitarias. Sin embargo, un pequeño grupo del colectivo de los docentes con valoraciones de muy bajas muestran su desacuerdo con lo antes planteado. Esta diferencia de opinión sugiere que el centro educativo investigado, tome en cuenta, en el espacio destinado por el CREM para trabajar con los docentes, este aspecto del manejo adecuado de conflictos. Cabe recordar que las causas de los conflictos no son siempre visibles, y es posible que los docentes no tengan el dominio profundo de este tema. Como dice Leiva (2008), en el papel de la gestión de conflictos, hay que fomentar en los docentes la formación intercultural, para que puedan tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados y puedan desarrollar una acción educativa de carácter intercultural.

De igual modo un grupo de los estudiantes presenta valoraciones con bajos porcentajes respecto al saber enfrentar los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura. Otro pequeño grupo del mismo colectivo, por los resultados arrojados, evidencia que no pudo identificar su posición al respecto. Por otro lado, un porcentaje del mismo grupo consultado, expresó no estar de acuerdo en poder enfrentar los conflictos que surgen entre sus compañeros de otras culturas haciendo de mediadores entre ellos. Esto sugiere que el alumnado no está adquiriendo habilidades para solucionar los conflictos interculturales, por lo que se hace necesario que el centro educativo consultado, revise los contenidos curriculares y las prácticas referentes a este tema.

En el caso del grupo de las familias participantes en la investigación, sobre el mismo tema, también presentaron bajas puntuaciones, coincidiendo con las valoraciones bajas del alumnado al respecto. Según los datos arrojados, un pequeño grupo con baja valoración, no está de acuerdo con que sus hijos enfrentan los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura, mientras otra parte del mismo grupo familiar, dejó claro que no tiene opinión formada, sobre la posibilidad de que sus hijos enfrenten adecuadamente los conflictos entre compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.

Estos resultados revelan que entre los tres grupos existe diferentes percepciones y permiten interpretar que los docentes tienen una percepción distinta de la de los demás colectivos en relación a la eficacia de su forma de manejar los conflictos entre sus estudiantes. Al parecer, el alumnado no reconoce haber aprendido a manejar conflictos desde la metodología usada por sus profesores,

quienes a su vez no conocen el nivel de impacto en su alumnado del uso de las técnicas de mediación de conflictos. A esto se refiere el que un docente formado desde un enfoque intercultural tendrá a mano los recursos para manejar los conflictos de modo que, no solo los resuelve, sino que además dota a sus estudiantes de las herramientas necesarias para que también aprenda en el futuro a identificarlo, prevenirlo y manejarlo adecuadamente. Por lo tanto, no es necesariamente la presencia multicultural la causa de los conflictos, más bien lo generan la falta de preparación del profesorado para enfrentar este nuevo reto pedagógico (Aguado, 2003). En el campo de la educación, la interculturalidad es una forma de educar reciente y de origen diverso, que todavía representa significados complejos que pueden generar controversias y tensiones propias del multiculturalismo en sus usos y aplicación. Del mismo modo, las familias consultadas, por la baja valoración reportada en los resultados, se puede interpretar que perciben que sus hijos aprenden poco sobre el tema y no cuentan con la habilidad y las herramientas de mediación necesarias para resolver conflictos.

Por los resultados obtenidos en este tercer objetivo, en relación al desarrollo de habilidades para manejar el conflicto intercultural, se sugiere que si se quiere que los centros educativos sean espacios de encuentro de enriquecimiento cultural y vivencial desde una perspectiva intercultural; para gestionar adecuadamente los conflictos interculturales, es prioridad también que los profesores cuenten con la colaboración de las familias y que además haga partícipe a los estudiantes involucrados. De lo contrario, se podrían dar situaciones de conflicto permanentes, puesto que, como afirma Leiva (2008), el conflicto intercultural tiene influencias no sólo culturales, sino también emocionales, actitudinales y éticas. En ese sentido, se coincide con lo planteado por Gómez (2004), cuando afirma que el conflicto debería ser visto como una oportunidad para desarrollar estrategias, favorecer el diálogo, fomentar el respeto, la participación y la cooperación.

Al comparar el enfoque sobre el manejo de los conflictos interculturales, mencionados por estos autores, con los resultados obtenidos en el estudio realizado en el centro educativo San Juan Bautista, queda evidenciado que los programas de formación docente implementados bajo la estructura organizativa de la Comunidad de Aprendizaje CREM del Colegio San Juan Bautista, deben incluir contenidos sobre resolución pacífica de los conflictos. Sobre todo, se debe dotar al profesorado de

herramientas que le permitan abordarlo adecuadamente con sus estudiantes e incluir a las familias en las actividades de crecimiento en este tema.

Los altos niveles de valoración otorgada por los tres grupos participantes (docentes, estudiantes y familias) en esta investigación, demuestran que están de acuerdo en que se percibe la existencia en el centro de un ambiente donde se disfruta comunicarse con compañeros de otras culturas y se valora como positivos el fruto de estas interacciones. La respuesta de los docentes alcanzó niveles significativamente más altos que los presentados por los estudiantes y las familias, quienes mantienen porcentajes muy cercanos, pero igualmente positivos. Por consiguiente, la comunicación intercultural y el manejo adecuado de los conflictos son de las habilidades que estos tres colectivos mencionados perciben presentes en el Colegio San Juan Bautista.

6.1.4 Las actitudes del profesorado, estudiantes y familias tras el desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe.

Para la discusión de este cuarto objetivo se destacan los ítems que aparecen en las encuestas aplicadas a los tres colectivos (docentes, estudiantes y familias) considerados como facilitadores del desarrollo de competencias interculturales. Entre ellos se destacarán los siguientes: valoración por la presencia intercultural en el centro estudiado, la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) como idiomas que posibilitan la comunicación entre las culturas y como parte del currículo de educación intercultural bilingüe que oferta el centro educativo estudiado.

Se presenta la riqueza que aporta la implementación del currículo intercultural bilingüe en el centro al favorecer actitudes positivas en las relaciones con personas de otras culturas, desde la percepción del profesorado, los estudiantes y las familias. Tal como plantean Guevara et al. (2014), entre las actitudes para lograr una comunicación efectiva se encuentra la tolerancia o aceptación, que no es más que ser flexibles ante las diferencias. Otra es la empatía, que es ser capaz de ponerse en el lugar o punto de vista del otro para poder entenderlo y conocer el por qué piensa de esa manera y no de la propia.

Según los altos valores alcanzados por los tres colectivos mencionados, se evidencia que se enriquecen al compartir un ambiente diverso. Se confirma así que

están de acuerdo en que el Colegio San Juan Bautista, cumple con los requisitos de ofertar educación intercultural.

Las altas valoraciones dadas por los profesores, muestran que se enriquecen por tener alumnos y compañeros de otras culturas. Esto se corresponde por la presencia de compañeros de otras culturas existente en el centro estudiado que interactúan con los docentes nativos (Colegio San Juan Bautista, 2018). Por los buenos resultados, se evidencia que las expectativas iniciales de los docentes consultados, sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio positivo. Además, afirma el profesorado, que su desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad les ha ayudado a cambiar su manera tradicional de responder ante las demandas de los estudiantes. Tal como refiere Alonso (2011), acogéndose a los principios humanistas que afirman que la centralidad, el valor, la dignidad del ser humano, la educación, ha de tener como finalidad el enriquecimiento de la persona. Para Mateo, et al. (2006), esta educación se fundamenta en un aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos desde la pluralidad. Tal como plantea Santiváñez (2009), la educación intercultural bilingüe auténtica, debe estar enfocada a fortalecer los valores de la democracia, el respeto a la pluralidad cultural y a evitar el resquebrajamiento de una sociedad. Por igual, para Mateo et al. (2006), esta educación se fundamenta en un aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos desde la pluralidad.

Solo un pequeño grupo de los profesores participantes en esta investigación, dijo no estar de acuerdo al respecto y/o se mostró indeciso en relación a valorar la riqueza que aporta la implementación en el centro de un currículo de educación intercultural. Esta posición sugiere la necesidad de fortalecer los espacios de participación que fomenten la convivencia intercultural en el centro educativo objeto de este estudio. Así la educación intercultural es entendida como un conjunto de valores y creencias democráticas que propone el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, tomando en cuenta el reconocimiento y respeto a la diversidad, utilizando el intercambio y el diálogo, para el desarrollo democrático basado en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997).

Los estudiantes participantes manifestaron resultados con alta valoración ante la satisfacción que sienten por tener amigos y amigas de otras culturas, su interés

por conocer otros países. Un porcentaje muy bajo de los estudiantes consideran que no se enriquecen al tener compañeros de otras culturas. Esto sugiere que hace falta fortalecer el concepto de interculturalidad entendida como una realidad o una actitud por la cual los interlocutores, involucran sus emociones, se dejan afectar (Santiváñez, 2009).

Asimismo, el grupo de las familias consultadas, coinciden con los colectivos de los docentes y de los estudiantes participantes que valoraron con altos porcentajes la oportunidad de enriquecerse por la implementación de un currículo inter cultural en el centro. Con altos porcentajes reconocen que su hijo se enriquece al relacionarse con compañeros de otras culturas, cuando conocen costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas y con el aporte positivo obtenido en esa interacción. Esto va de la mano del pensamiento de Schmelkes (2010), quien enfatiza que en la educación intercultural se le debe dar al alumnado las condiciones para el desarrollo de competencias, tanto en la dimensión cognitiva como en la actitudinal, tomando en cuenta diseñarlas de acuerdo al contexto que se pretende influir. Dichas competencias han de servir como eje transversal de todos los aspectos educativos, incluyendo la convivencia y las relaciones interpersonales. Esto es coherente con el pensamiento de autores como Bueno (1998) y Leiva (2008), quienes resaltan que esta manera de educar hace énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que resulta como fruto de la interacción permanente entre las culturas, lo cual debe darse en un clima de igualdad y respeto para que sea posible el sentimiento de acogida. Consideran que esto podría permitir resolver el problema que se plantea en las sociedades multiculturales, llegando a transformarla en una sociedad intercultural.

Por otro lado, para continuar con la discusión de este cuarto objetivo, hay que tomar en cuenta las actitudes del profesorado, estudiantes y familias tras el desarrollo de un currículo intercultural bilingüe, en relación al aporte de la enseñanza de al menos una lengua extranjera dentro de la oferta escolar del centro investigado. Llevar a la realidad diaria las prácticas que favorezcan la interculturalidad es uno de los grandes retos de la escuela. Así lo confirma Leiva (2008), cuando plantea que la educación intercultural es un desafío pedagógico ante la necesidad existente, de encontrar caminos que permitan su realización práctica y coherente.

Las altas valoraciones obtenidas en los resultados de esta investigación ponen evidencia que los tres colectivos (docentes, estudiantes y familias) están de acuerdo que aprender otro idioma, como forma de comunicación con personas de otras culturas, les aporta riqueza intercultural. Esto se relaciona con Schmelkes (2008), al expresar que el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social dentro de una cultura determinada. En el aspecto lingüístico, la lengua crea una comunicación entre la gente que tiene valores y creencias similares, donde aquellos valores dominantes empiezan con el mismo lenguaje, moldeando de ese modo a la cultura. El lenguaje y la forma de pensar común son un elemento primordial para la identidad (Valencia, 2013).

El grupo de los docentes consultados logra los porcentajes más elevados, al manifestar estar de acuerdo con el valor que aporta la enseñanza de idiomas (inglés y francés) al currículo intercultural que implementa el centro. Los docentes, en su mayoría, muestran una valoración positiva de la presencia intercultural en el centro, al valorar la riqueza que aporta la presencia de las distintas culturas en el centro y se muestran positivos en relación al aprendizaje de una lengua distinta a la suya como herramienta para la comunicación y el conocimiento de otras culturas. En general esta opinión es compartida por los estudiantes y por las familias, aunque con una valoración un poco más baja. Esto coincide con lo expresado por autores como Gimeno y Pérez (2005), según los cuales, en el desarrollo de las competencias, el lenguaje adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas haciendo posible el aprendizaje en colaboración. La lengua es una pieza del pensamiento, un medio de la comunicación y expresión, es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura.

Los estudiantes participantes en esta investigación, de forma mayoritaria, con buenas puntuaciones expresan que lo que aprenden en los idiomas extranjeros (inglés y francés), les ha ayudado a comunicarse con personas de otras culturas. Esto contrasta con un pequeño grupo de este mismo colectivo de los estudiantes consultados, que no identificó si le ha ayudado o no a comunicarse con sus compañeros extranjeros. De igual manera, un porcentaje menor de los referidos estudiantes reportaron en sus resultados, no estar de acuerdo con que el aprendizaje de esas lenguas extranjeras (inglés y francés), les haya ayudado a

comunicarse con personas de otras culturas. Esto sugiere que las opiniones del alumnado en relación a este tema, se encuentran divididas, lo que sugiere revisar con ese colectivo las acciones que consideran aportarían al dominio de una segunda lengua, ya que como se plantea, el lenguaje como transmisor de ideas, hace que las palabras cobren sentido. A través de ellas se visualizan representaciones del mundo, y podemos afirmar que existe una ideología envuelta detrás de ellas, incidiendo directamente en la formación e interpretación de la realidad y ejerciendo una lectura crítica (Aguado, Gil y Mata, 2007).

Esto hace reflexionar acerca de la necesidad de una revisión de las estrategias con las que se lleva a cabo la aplicación del PEC (2018) del centro, el cual plantea que la enseñanza de los idiomas inglés y francés, como segunda lengua, favorece actitudes positivas entre las culturas. Esto se evidencia en las buenas valoraciones alcanzadas en el estudio, sobre la percepción de los estudiantes, en relación a aspectos tales como poder comunicarse con otras culturas e identificar los comportamientos y costumbres tradicionales que manifiestan sus compañeros de otras nacionalidades, compartir con compañeros de clases de otros países, logrando el dominio de otra lengua diferente a la materna y desarrollando así competencias globales e interculturales. Esto concuerda con el pensamiento expresado por Schmelkes (2008) en el contexto escolar, cuando indica que la lengua tiene un papel fundamental y significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de destacar su importancia en el crecimiento social cognitivo. Es a través de la lengua que se llega a ser personas pensantes y capaces de darle significado a la sociedad en la que se está inmerso. Esto posibilita que el alumnado, además, acceda a nuevos aprendizajes al interactuar con los demás dentro del ambiente académico.

Tal como se expresa en el PEC (2018), para el Colegio San Juan Bautista la enseñanza de otros idiomas en un currículo intercultural bilingüe ayuda a entender y a apreciar a la gente de otros países. Se tiene la convicción de que todos estos dominios desarrollan en el estudiantado competencias interculturales que incluyen el valor a lo diverso y la apertura al conocimiento de una segunda y tercera lengua. Este planteamiento es coincidente con lo expuesto por Tomaševski (2010), relativo a la importancia de aprender contenidos que fomenten el encuentro con otra persona de diferente cultura, el aprendizaje de nuevas lenguas y afianzar la propia, lo que

garantiza la adquisición de competencias interculturales que facilitan el crecimiento y desarrollo humano.

Los propósitos de la propuesta de educación intercultural bilingüe del centro estudiado en esta investigación coinciden con los propósitos del caso de España, que, basándose en los informes de la evaluación PISA, incorporó en el más alto nivel del marco legal educativo, la enseñanza del idioma inglés y francés como lenguas francas, por lo que muchas escuelas, incluida la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, iniciaron el proyecto de las escuelas bilingües utilizando más de una lengua extranjera, inglés y/o francés (LOMCE, 2013). La enseñanza de otros idiomas fue integrada en su currículo y proyecto de centro con el propósito de desarrollar mayores competencias académicas y comunicativas entre sus estudiantes.

En ese mismo orden se cita para comparar, la investigación desarrollada por Ródenas Ríos (2016), quien, a partir de su tesis doctoral, titulada: La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, demuestra el vínculo existente entre el desarrollo de habilidades escolares y personales avanzadas y el currículo de educación bilingüe. Por la importancia de desarrollar habilidades y competencias globales, añadiendo al currículo educativo la enseñanza de al menos una lengua extranjera, se puede citar el capítulo IV del Decreto Real No. 220/2015, del 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el cual, específicamente en su artículo 10, refiere el aprendizaje de lenguas extranjeras donde con carácter general se plantea que la materia primera lengua extranjera del bloque de asignaturas troncales es el inglés. Del mismo modo, en su artículo 11 señala que para autorizar el sistema de enseñanza bilingüe se exigirá que se imparta en la lengua extranjera objeto del programa al menos una asignatura de idioma, además de la materia de primera lengua extranjera.

Otra investigación que podría servir de modelo a seguir por el Colegio San Juan Bautista en sus propósitos, es el estudio realizado por Hernando, Hortiguela y Pérez (2018) acerca de la percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en esa comunidad. Por los resultados positivos de los programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en

secundaria en la Comunidad de Castilla y León (España) se entiende que la enseñanza de Educación Física en inglés, podría ser otra asignatura que en el futuro incluya su enseñanza en inglés o en francés en el colegio, ya que por su naturaleza favorece el aprendizaje de esa lengua inglesa.

En el caso de la República Dominicana se cuenta con un currículo flexible y participativo que posibilita la implementación de estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Vega, 2012). Dicho currículo enfatiza la lengua inglesa considerándola la lengua franca para abordar el aprendizaje cultural y dotar al estudiante de destrezas de avanzada (MINERD, 2014b).

Del mismo modo, afirma el MINERD (2016b) que aprender lenguas extranjeras aporta la posibilidad de involucrarse con culturas distintas, permite la adquisición de conocimientos universales que aumentan las competencias y habilidades del siglo actual. En ese sentido, el Colegio San Juan Bautista cumple con lo requerido y amplía la oferta ya que, además del inglés incluye en su currículo dual intercultural bilingüe el idioma francés. Se posibilita el dominio y comprensión de estas lenguas en el estudiantado, para abrir espacios de comunicación entre las culturas del mundo.

De la misma manera, en la República Dominicana, la asociación de profesores de inglés, en la Quinta Convención Anual de la Asociación de Profesores de Inglés (2018), demandó que en la revisión que actualmente se hace a dicha ley de educación dominicana, el idioma inglés se establezca como asignatura básica, de modo que se garantice el propósito de que los estudiantes tengan dominio de esa lengua al concluir sus estudios y se facilite su inclusión en un mundo más diverso. Esto fue publicado por el periódico Diario Libre, el 27 de julio de 2018, bajo el título: Profesores de inglés demandan que ese idioma se establezca como asignatura básica.

Retomando los resultados reportados del colectivo de las familias, con una valoración más baja que los otros dos colectivos mencionados, han sido las más críticas en relación a la posibilidad de que sus hijos puedan comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés. Cabe destacar que, en este mismo orden, un pequeño grupo de este mismo colectivo de padres y madres, mostró ignorancia sobre si eran sus hijos capaces o no de hacerlo. Sin embargo,

este posicionamiento contrasta con el ya visto en el apartado de las habilidades donde este mismo colectivo de las familias evidencia que sus hijos disfrutaban de poder comunicarse con personas de otras culturas. Se puede interpretar que las familias perciben que a sus hijos les gusta comunicarse en una lengua extranjera, pero su percepción es baja en relación a si sus hijos la aprenden en el centro. Esta percepción de las familias, de que sus hijos no aprenden, podría estar vinculada a la pobre formación del profesorado, otra carencia presente en muchas ocasiones, como ha puesto de manifiesto Pantaleón (2011).

Evidentemente, la capacitación y la titulación de docentes bilingües es un problema tanto a nivel público como a nivel privado. En ocasiones los colegios tienen que salir a buscar recursos humanos en el exterior o contratar extranjeros residentes en el país, pero estos, en muchos casos, no poseen títulos universitarios, solo el dominio de una lengua extranjera. Sin embargo, Vega (2012) afirma que una gran mayoría de los maestros y maestras de lenguas extranjeras de los centros públicos son profesionales del área y que para ingresar al sistema educativo público deben seguir rigurosos exámenes orales y escritos. Esta realidad puede ser comparada con lo expuesto en el trabajo realizado sobre “Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos”, donde al igual que en esta investigación, se identificó la opinión de los equipos directivos sobre cómo se está desarrollando el proyecto bilingüe en esta Comunidad desde su implantación en el año 2003. Así encontraron sus puntos fuertes (mejora del centro, calidad y formación de docentes, nivel de inglés del alumnado, prestigio del centro e implicación de las familias), y las necesidades que han ido surgiendo tras su implementación (necesidad de una mayor y mejor formación de los docentes, mayor cantidad de recursos humanos, materiales y espaciales, mayor coordinación y posibilidad de intercambiar experiencias para poder enriquecer los proyectos (Laorden y Penafiel, 2010).

Esto se convierte en un reto para el centro ya que las familias han identificado, puntos débiles que necesitan mejorar y esperan sentirse satisfechas con los niveles de dominio de sus hijos en los aprendizajes esperados porque, como plantea Romo (2016), al aludir a este tema de la importancia de enseñar y aprender lenguas extranjeras en el marco de la interculturalidad, la educación bilingüe, antes que enseñanza, representa un derecho de los educandos para el aprendizaje de

habilidades, valores y conocimientos en su lengua materna y en una segunda lengua extranjera.

En este sentido, motivar un acercamiento más frecuente y con el propósito de que los familiares de los estudiantes tengan la oportunidad de visitar las aulas mientras sus hijos reciben clases de idiomas, realizar actividades donde se propicie un ambiente de comunicación en los diferentes idiomas que enseña el centro, hacer reuniones y encuentros para socializar sobre la forma de enseñar y la de aprender una lengua extranjera, etcétera, son tareas del todo pertinentes. Se evidencia que es necesario cambiar la forma como se enseña, los métodos utilizados y dar respuestas ajustadas a las necesidades y ritmos del alumnado para garantizar así una educación de calidad y equitativa. Por ello, debemos responder a dichos desafíos y ofrecer a los y las estudiantes una educación que les motive a continuar en la escuela, donde se sientan acogidos, cercanos y sea para ellos una diversión aprender y estudiar (Avilés, 2012). Esto significa que debe contemplarse hacer ajustes y revisión a los programas de idiomas en el centro. Además de procurar incrementar cantidad y calidad de las actividades donde los estudiantes demuestren un uso adecuado de estos idiomas e invitar a los padres a participar.

Los buenos resultados reportados, en otro de los aspectos analizados, muestra que las familias consultadas, valoran la oportunidad que brinda el centro para que sus hijos reciban clases en otros idiomas diferentes a su lengua madre (inglés y francés), expresando el valor que tiene el que convivan en un espacio multicultural y pluralista donde comparten con profesores y compañeros de otras culturas, ya que muestran apertura hacia otras culturas. Para estas familias, de acuerdo a los resultados reportados en la misma investigación, su percepción revela que a sus hijos les agrada escuchar y pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo, mientras que otros padres y madres también consultados, en proporción menor, reportaron no tener formada una opinión al respecto, o no estar de acuerdo al respecto.

Esta situación también fue encontrada por Romo (2016), quien en su estudio de las “Secciones Bilingües y Organización Escolar: “Impacto de los Programas Bilingües en la Gestión de los Centros de Educación Primaria de Castilla, León”, describe los obstáculos que se han de salvar para implementar la educación bilingüe, entre los que se encuentran aspectos organizativos, metodológicos como

son la poca preparación del personal con que cuenta el centro para enseñar en una lengua extranjera, y la resistencia y poca disponibilidad de los docentes para hacerlo. En el mismo estudio, Es preciso recordar, tal como se expresa en el PEC (2018) del centro objeto de esta investigación, que el intercambio de profesores ha sido una práctica de varios años en el centro, tanto enviando fuera del país, como recibiendo docentes de otros países, apoyados por los programas de intercambios culturales docentes AFS, siendo una de las docentes del centro, en el año 2013 la primera en salir de la República Dominicana, hacia Honduras apoyada en el referido programa.

Esto se relaciona con lo que postula la educación intercultural, planteado por diversos autores (Mateo et al., 2006; Sales y García, 1997; Schmelkes, 2004), cuando indican que su objetivo es lograr un ambiente armónico y estable entre las distintas culturas y una autentica comunicación intercultural, siendo esta posible sobre la base de la igualdad, la no discriminación y la tolerancia ante lo diverso, aceptando el profesorado, el alumnado y las familias la existencia de otras formas culturales igualmente válidas. El colectivo de las familias consultadas también valoró como positivo la oferta educativa y que sus hijos puedan escribir y hablar otra lengua diferente a la suya. Al retomar los resultados obtenidos en la encuesta aplicada al centro educativo estudiado, por AFS Intercultura (2018b), estos, además, refieren que el centro entiende la importancia del aprendizaje del idioma y enseña al menos un idioma no nativo.

Todo lo anterior sugiere que las familias han valorado como positiva la relación de sus hijos con compañeros de otras culturas, y que perciben por los altos porcentajes manifestados en la encuesta, que la educación intercultural que sus hijos reciben en el centro educativo, les ha desarrollado una actitud positiva, generando interés por conocer las costumbres, tradiciones e idiomas extranjeros. Entienden que el aprendizaje intercultural es favorable porque esto les ayuda a tener una visión más amplia del mundo y una actitud hacia el aprendizaje cultural, enriquecido por la oportunidad de recibir educación intercultural.

6.2. Conclusiones.

Habiendo presentado los resultados obtenidos, en esta investigación, correspondientes a cada uno de los cinco objetivos específicos planteados y discutidos los mismos, el siguiente paso es integrar los diferentes hallazgos correspondientes a cada uno de esos objetivos específicos para desde ese enfoque abordar las conclusiones emanadas de este estudio. Esto porque tal como se planteó en la presentación de los resultados, las respuestas a estos objetivos, su posterior análisis y discusión permitieron conocer, la valoración del profesorado, alumnado y familias con relación a la propuesta curricular de Educación Intercultural Bilingüe desarrollada en el centro.

Tomando en cuenta, la discusión de los datos encontrados en el primer objetivo, se puede concluir que la mayoría de los docentes conocen bien el contenido del PEC del Colegio San Juan Bautista. Reconocen que el centro cuenta con una estructura organizativa que fomenta la interculturalidad bilingüe y que su currículo contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural. No obstante, también aporta la información dada por un porcentaje muy pequeño del personal docente que manifiesta la necesidad de reforzar y de fortalecer el contenido de las actividades de formación intercultural del profesorado. Del mismo modo, destacan la necesidad de revisar y readecuar los contenidos impartidos en las aulas para que contribuyan en mayor medida a la formación intercultural de los estudiantes.

Cabe resaltar, por consiguiente, como un aporte de esta investigación, la preparación inicial y permanente de los docentes del Colegio San Juan Bautista enfocada hacia el desarrollo de competencias de educación intercultural, entendiendo que esto es clave para garantizar la creación de una cultura institucional y académica que responda con éxito a la implementación de un currículo de educación intercultural. Tal como lo expresan Muñoz y Espiñeira (2010), no son suficientes las declaraciones y las legislaciones; es necesario educar nuevas generaciones que no les tengan miedo a las diferencias; enseñarles a ser abiertos y curiosos a otras personas y situaciones. Según estos autores, eso sólo será posible si el profesorado desarrolla la capacidad de atender a la diversidad de los estudiantes, si desarrollan competencias interculturales, solo así se creará la cultura institucional de inclusión en los centros educativos. Se reconoce, entonces, la

necesidad de reenfocar la formación docente teniendo en cuenta fortalecer la inclusión de contenidos y experiencias que la lleven a desarrollar este tipo de competencia que habilite para valorar y defender la diversidad.

Se hace necesario, pues, revisar tanto el programa de capacitación permanente de los docentes, que se lleva a cabo a través de la estructura organizativa de este centro educativo, objeto de esta investigación, el Colegio San Juan Bautista, llamada Comunidad de Aprendizaje, CREM, para introducir mayores elementos formativos en el área de la diversidad cultural, como poner en marcha el diseño y la implementación de estrategias y actividades que respondan a esta necesidad de formación del profesorado y de los estudiantes. La fortaleza de este elemento formador reforzará el PEC, en el apartado donde consta que se requiere un perfil docente que, entre otras cualidades, tenga la apertura para la preparación permanente, la disponibilidad para el trabajo colaborativo, y que motive a sus estudiantes a ser seres humanos dignos de respeto y admiración, abiertos a la diversidad y a la multiculturalidad. En este sentido, Moreno (2017) considera que las competencias han tenido una influencia determinante en las políticas educativas y laborales, llegando incluso a regir los programas curriculares, para la formación de educadores. Según los resultados obtenidos respecto a este objetivo primero se puede concluir que los docentes tienen una percepción positiva sobre el Proyecto Educativo del Centro desde una perspectiva intercultural.

Otro aporte al que se llegó por las conclusiones generadas del segundo objetivo, es que pudo comprobarse el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes logrados por los estudiantes y profesores y familias del centro, basados en la experiencia de convivir diariamente con personas de otras culturas. Por igual, quedó evidenciado su interés en participar equitativamente en actividades académicas y relacionales, que fomentan la cultura del respeto, la tolerancia y la aceptación de la presencia de otra persona distinta, dejándose afectar positivamente por toda la riqueza que representa un ambiente diverso (Santiváñez, 2009). Aunque representa un pequeño porcentaje y no pone en duda la presencia de los elementos interculturales en el currículo implementado en el centro educativo investigado, uno de los hallazgos importantes en esta investigación se refiere a la evidente coincidencia entre los tres grupos participantes, profesores, estudiantes y familias, respecto a que no están recibiendo el impacto esperado de la presencia de

profesores y estudiantes extranjeros en el centro o, en su defecto, estos tres colectivos participantes se muestran indiferentes ante ella.

Esto pone en alerta al centro para que revise las estrategias que ha estado utilizando para fomentar y enriquecer las interacciones entre ellos. Se sugiere la revisión de los programas y proyectos que conforman el PEC del centro para asegurar que dichos programas integren actividades que fomenten la participación de todos los actores del centro en favor de fortalecer los conocimientos sobre la interculturalidad. Reforzar la idea de que en una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. Tal como dice López Melero (2002, 2012), la naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad.

Por otro lado, aunque hay aspectos a mejorar, los resultados de la investigación demuestran que los tres colectivos participantes, perciben que el currículo implementado desarrolla en ellos habilidades interculturales, tal como plantea el tercer objetivo. Esta afirmación se basa en la mayoría de sus opiniones, pues estuvieron de acuerdo en que las actividades diseñadas y en las que participan desarrollan la apertura y la convivencia con otras culturas. Al parecer sienten satisfacción con la posibilidad que les brinda el centro en relación a participar en actividades que fomentan el respeto por otras culturas, el poder comunicarse en otros idiomas y tener amigos y amigas de otros países, lo que pone de manifiesto su capacidad para interactuar en ambientes interculturales. Este aspecto se asemeja a lo planteado por Schmelkes (2008), en el sentido de que, a partir de su interacción y experiencia social dentro de una cultura determinada, las personas pueden adquirir nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de las lenguas que haya adquirido. A pesar de que se requiere fortalecer algunas áreas, están de acuerdo en que el currículo implementado en el Colegio San Juan Bautista responde a lo planteado en el tercer objetivo específico de la misma, sobre el desarrollo de habilidades interculturales. Se concluye que los tres colectivos valoran el currículo del centro por favorecer el desarrollo de conocimientos interculturales en docentes, estudiantes y familias en los docentes.

En general, el aporte generado de este cuarto objetivo, pone de manifiesto que en el centro se favorece el desarrollo de actitudes interculturales dentro de un contexto abierto y conectado para la comunicación intercultural (en la lengua madre,

y las extranjeras como el inglés y el francés) con personas que vienen de diferentes orígenes y culturas, fomentando el desarrollo de actitudes de tolerancia o aceptación para el logro de la comunicación efectiva y empática, según los planteamientos de autores como Guevara et al. (2014), López Melero (2012, 2018), Schmelkes (2006, 2010) y Valencia, (2013), entre otros. Por eso, luego de estudiar y analizar los datos recolectados en el estudio aplicado a la luz del marco teórico, los programas, actividades y enseñanzas que contiene un currículo intercultural bilingüe, tanto los datos revelados por la encuesta aplicada a los distintos actores como los aportados por enfoques teóricos estudiados, demuestran que el centro educativo cumple con la condición que se requiere en el diseño de un currículo de educación intercultural bilingüe, que ayuda a los estudiantes a ampliar las perspectivas sobre ellos mismos y el mundo que les rodea, y anima a los alumnos a apreciar otras culturas y a abrirse a nuevas ideas.

Es importante señalar que, en esta investigación, por la diferencia en los niveles de valoración otorgados a todos los aspectos cuestionados, existe una controversia entre el colectivo de los docentes, el de los estudiantes y el de las familias. Este último grupo, a pesar de valorar positivamente sus percepciones, fueron los más críticos. Los docentes en su mayoría valoraron con altos porcentajes todos los aspectos analizados, lo que llama la atención. Esto permite concluir que los docentes tienen una percepción no coincidente con la realidad descrita por los estudiantes y, en especial, por las familias, quienes cuestionan aspectos como el aprendizaje de las lenguas extranjeras y la capacidad de solucionar adecuadamente los estudiantes los conflictos con sus compañeros de otras culturas. Se entiende entonces, que los docentes están confiados en que están contribuyendo en la formación intercultural en el centro, sin embargo, esto no está siendo percibido de la misma manera por los otros dos colectivos.

Tomando en cuenta los planteamientos de diversos autores (Aguado, Gil y Mata, 2006, 2007; Ballesteros y Gil, 2011; Gil Jaurena, 2014; Gimeno y Pérez, 2005; Mata, Ballesteros y Gil, 2014; Sánchez, 2001; entre otros), el centro educativo, reconociendo la necesidad de adecuarse a los nuevos tiempos al incorporar los elementos interculturales en su currículo, ha querido fortalecer la oferta educativa con una educación que responda a grupos socioculturales diferentes, creando un currículo que demanda la incorporación de ciertas categorías de contenidos locales

y globales que puedan responder a la formación del perfil esperado. Se trata de crear una cultura institucional basada en prácticas que estén ligadas a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, ya sea por necesidades y características personales, por características grupales o condiciones sociales o por ser pertenecientes a minorías étnicas, entre otras. Desarrollar escuelas inclusivas requiere un compromiso personal e institucional de todos los actores del centro con cambios profundos en las actitudes y las prácticas de una educación que tiene como protagonista al estudiante y su realidad (Booth y Ainscow, 2002; Arnaiz 2012, 2019; Blanco, 2005; Delgado, 2005).

El centro educativo investigado ha de tomar en cuenta todo lo expuesto anteriormente para introducir los cambios y mejoras necesarios que permitan mantener su enfoque de educación intercultural bilingüe, al implementar un currículo intercultural en el centro. Hará falta evaluar los programas implementados, porque como puede apreciarse, las estrategias metodológicas del centro educativo están orientadas a cada actor del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en lo que respecta al profesorado, se prioriza su formación y conocimiento de la educación intercultural bilingüe, además del trabajo en equipo y colaborativo. En cuanto al estudiantado, las estrategias se enfocan hacia la inclusión y el respeto a la diversidad. Por último, el centro educativo, a nivel general, está enfocado en el desarrollo de valores como la pluralidad, la inclusión, la diversidad y la actualización constante, en beneficio de formar a un alumnado que responda al perfil de un ciudadano global comprometido (Colegio San Juan Bautista, 2018). Esto así, porque la diversidad es, por tanto, punto de partida y punto de llegada (Muñoz y Espiñeira, 2010).

Por todo lo expresado en los párrafos anteriores, se concluye que las respuestas dadas a estos cuatro objetivos específicos han permitido conocer la valoración del profesorado, alumnado y familias con relación a la propuesta curricular de Educación Intercultural Bilingüe desarrollada en el centro y consecuentemente las mejoras a introducir.

6.3. Limitaciones del Estudio.

Durante el desarrollo del proceso de esta investigación, por su propia naturaleza, se han encontrado algunos elementos que pueden definirse como limitaciones del estudio realizado. Habiéndolos identificado, estos elementos pudieran convertirse en fortalezas en próximas aplicaciones o proyectos semejantes.

El estudio empírico realizado en esta investigación ha permitido analizar las percepciones de los tres colectivos que participaron en la misma, los docentes, los estudiantes y las familias en relación a la implementación de un currículo intercultural bilingüe en el centro objeto de estudio, el Colegio San Juan Bautista. Esta investigación responde a un diseño no experimental descriptivo, donde se describe una realidad concreta para determinar la percepción de cada uno de los participantes en relación al diseño y desarrollo de la propuesta curricular establecida y centrada en el tipo de educación intercultural bilingüe. Aunque el diseño permitió llegar a las conclusiones descritas más arriba, entendemos que hubiera sido valioso haber usado otro tipo de diseño que permitiera profundizar sobre otros aspectos a los cuales no alcanzamos, como por ejemplo, una metodología de investigación-acción.

Dentro de las limitaciones encontradas entendemos que, si bien hemos podido cumplir con los requisitos establecidos para este tipo de estudios, igual pudo hacerse incluyendo la participación de un grupo mayor de centros, tanto del entorno, como de otras localidades, lo que hubiera permitido una visión más amplia sobre lo que pasa en otros centros educativos bilingües y no bilingües, en relación al manejo de la presencia multicultural, propia de una sociedad globalizada como la de hoy.

Por entender la utilidad en este tipo de estudio descriptivo, se escogió la encuesta como método a seguir y el cuestionario como instrumento a aplicar, uno para cada colectivo a participar. La aproximación a la realidad objeto de estudio es la razón por la que se eligió la encuesta que se puede desarrollar utilizando instrumentos de recogida de datos como el cuestionario con el propósito de recoger información sobre la implementación del currículo de educación intercultural bilingüe en colegio San Juan Bautista desde la percepción de los tres colectivos seleccionado: los docentes, los estudiantes y las familias. En este sentido, para

obtener una percepción más clara del universo participante, pudo utilizarse el método de la entrevista para lograr un acercamiento más real con el universo. En este sentido, se evidenció otra limitante en la recogida de la información, ya que se pudo haber aplicado estos mismos cuestionarios a otros actores dentro del centro, como lo son los administradores, los gestores y el personal de apoyo. Probablemente, hubiera ampliado la descripción de la realidad del centro estudiado, en relación a la vivencia intercultural tras la aplicación de un currículo de educación intercultural bilingüe en el centro estudiado.

Otra de las limitaciones que se presentó en el proceso de esta investigación, está conectada al contexto nacional educativo del momento cuando se realizó esta investigación y el tiempo tomado para terminar este estudio. Esto porque el tiempo tomado para la elaboración de esta tesis, coincidió con el momento del proceso de revisión y actualización curricular en el que se encontraba inmerso el sistema educativo dominicano, trayendo consigo como resultado el cambio de enfoque educativo y la transformación de la estructura del propio sistema escolar. Durante este difícil proceso, propio de los tiempos de cambios y transformaciones, la documentación y la sustentación teórica se fue dando a conocer en medio de la operatividad de los cambios generados, demorando aún más la experiencia vivida. Había que esperar que se produjera y se cerrara la parte fundamental de este proceso, para entonces introducirlos en este trabajo de investigación. Cada vez que hubo una interrupción, por la espera, al retomarla de nuevo provocaba volver a hacer revisión con cambios profundos para poder actualizarla.

Otra situación que resultó ser una limitación es lo pequeño del tamaño de la muestra o universo participante en la investigación. Al circunscribir el estudio un solo centro educativo, el tamaño de la muestra y la diversidad de los participantes son muy concretos con esta realidad estudiada. Los resultados obtenidos y las conclusiones solo hacen referencia a lo que percibe la población estudiada. Evidentemente, esto no ha permitido hacer comparaciones con lo que sucede en otros centros escolares que también ofrecen educación intercultural bilingüe en el país. Hubiera resultado interesante conocer otros centros para ver si los aspectos encontrados y lo que piensan otros actores, describen de la misma manera lo que pasa en el centro estudiado. Se pudo hacer el estudio, pero con la participación de una mayor cantidad de centros para obtener mayores informaciones y así poder

comparar la realidad de lo que ocurre en uno y otro centro, con lo que se podría llegar a mejores conclusiones y posibilidades de mayores mejoras para los centros estudiados.

Los propios participantes se convirtieron en un inconveniente en un sentido, porque a pesar de que en el proceso de la recolección de las informaciones se envió a todas las familias inscritas en el centro ese momento, en relación al universo existente, solo un grupo reducido de padres y madres respondieron la encuesta aplicada. Por responder al análisis de una sola realidad, la de un centro educativo, tal como se ha expresado, limitó el alcance y fortaleza de los resultados obtenidos.

En este sentido hubiera resultado más enriquecedor en términos de lo concreto que son los resultados obtenidos, el haber tenido la oportunidad de entrevistar a otros actores escolares, personalidades del sector educativo con incidencia en las políticas educativas nacionales, autoridades del mismo Ministerio de Educación, autoridades universitarias, personas vinculadas de manera formal o no al tema de la interculturalidad o del bilingüismo como lo son los que operan programas de intercambios interculturales, turismo, personal diplomático, entre otros.

La elección del grupo de jueces expertos en el tema de la interculturalidad y el bilingüismo para la validación de los instrumentos aplicados, ha sido otra de las limitaciones de este estudio. Por lo reciente del tema estudiado, la educación intercultural bilingüe, pocas personas se animaban a participar alegando desconocimiento del mismo. En nuestro medio educativo, la investigación en este tema es todavía limitado, creando dificultades identificar profesionales con este tipo de dominio.

A pesar de lo indicado, los resultados de esta investigación permitirán proyectar los cambios y las mejoras que facilitarán que el currículo que se implementa en el Colegio San Juan Bautista responda con mejor eficacia a los requisitos de la educación intercultural bilingüe y se garantice un servicio de calidad inclusivo para toda la sociedad de Santiago donde está ubicado el centro. Asimismo, ofrecerá la posibilidad de ampliar el número de lenguas extranjeras presentes, a fin de cumplir con el postulado de que la oferta de educación intercultural bilingüe alcance a los que llegan al centro procedentes de países cuya lengua sea diferente a las dos lenguas extranjeras existentes (inglés y francés) y además tome en cuenta

la cantidad de niños haitianos que representan un porcentaje elevado en las escuelas dominicanas y que, por provenir de una clase social baja, no dominan el francés, su lengua oficial, sino que se comunican con el dialecto del pueblo, el creole.

Reconociendo la importancia de ampliar la posibilidad de la inclusión y la atención a la diversidad, hace falta crear nuevas líneas de investigación que favorezcan el conocimiento y la aplicación de la educación intercultural en otros centros educativos. Los resultados de esta investigación pueden servir como base para futuros estudios que aporten la posibilidad de lograr escuelas más abiertas e incluyentes. Y también pueden servir como aportes o como base de otras legislaciones tanto a nivel local como internacional sobre el tema porque, tal como plantea Santiváñez (2009), la interculturalidad “no es sólo una tarea para la educación bilingüe intercultural, sino para toda la sociedad y el gobierno de un país” (p. 103).

En el apartado que sigue se retomarán las limitaciones encontradas y se presentarán las propuestas de mejora, así como las futuras líneas de investigación a desarrollar en un futuro próximo.

6.4. Propuestas de Mejora/Perspectivas de Futuro.

A continuación, se presentan las propuestas de mejora y de este modo se responde al quinto objetivo específico de esta investigación, referido a establecer propuestas de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el centro.

Antes de hacer propuestas de mejoras, es bueno tener presente que la finalidad de este trabajo es la de conocer la valoración que la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) manifiesta sobre la propuesta curricular elaborada para fomentar la interculturalidad. Tal como se había expresado anteriormente, sus opiniones y valoraciones han servido para analizar la realidad, saber dónde se encuentra el centro en la implementación de la educación intercultural bilingüe y ayudar a implementar las mejoras necesarias en favor del desarrollo de competencias interculturales que conformen al ciudadano intercultural que la sociedad actual demanda. Ciertamente, este estudio realizado ha servido

para conocer las percepciones de los docentes, los estudiantes y las familias del colegio San Juan Bautista, con relación al modelo de educación intercultural bilingüe desarrollado en el mismo desde el año 2004.

A pesar de que los resultados obtenidos responden a una realidad muy concreta, como se ha expresado en el apartado anterior, esta investigación ha aportado un conocimiento inexistente hasta la fecha en la vida del centro educativo y en cierta medida en la comunidad educativa nacional, ya que aporta los conocimientos sobre el tema de la implementación de un currículo de educación intercultural bilingüe y el impacto en la vida de los educandos, los aportes para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. El resultado ha sido, antes que anda, la creación de la conciencia en la comunidad educativa de la importancia de la educación intercultural y sus beneficios en la formación del estudiantado.

A partir de las conclusiones del estudio realizado, el colegio San Juan Bautista tiene mucho que reflexionar para lograr las mejoras requeridas. Si se tiene la intención de generar cambios y lograr mejoras, es preciso hacerlo con el pensamiento guía de que existe la posibilidad de vivir como diferentes, que es cuestión de deseárselo y valorarlo. La educación intercultural es el mejor marco de práctica y reflexión para hacer de los cambios una mejora orientada hacia el desarrollo de la educación en la República Dominicana, país comprometido con el logro de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial, el objetivo número cuatro sobre Educación de Calidad, tal como plantean el MINERD y la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe (2015).

Siempre hay mejoras que hacer, y esto lo demuestran los hallazgos en las opiniones y percepciones de un pequeño grupo de las personas encuestadas (docentes, estudiantes y familias), quienes no estuvieron de acuerdo, o no tomaron posición con algunos de los aspectos enfocados en la investigación, como es el caso común entre estudiantes y familias, siendo más críticas las familias, al reportar con valoraciones bajas que aunque valoran y están abiertos a la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo ofrecido por el centro investigado, perciben que el aprendizaje de dichas lenguas extranjeras es pobre. Evidentemente, se debe atender también el reclamo de este pequeño grupo consultado porque, aunque representan una minoría, hay que conquistarlas para así ir ampliando el número de

personas satisfechas, hasta lograr que toda la comunidad educativa se involucre en este tipo de educación tan pertinente y eficaz.

El centro educativo se encuentra en proceso permanente de estudio y reflexión crítica sobre la práctica escolar, con miras a introducir las acciones y cambios necesarios para estar acorde con las exigencias del mundo actual que requiere de la formación de ciudadanos y ciudadanas interculturales comprometidos con el buen vivir y la defensa de las personas más desfavorecidas, asumiendo propuestas de nuevas maneras de vivir sin exclusión ni maltrato. En este sentido, se pueden aprovechar estos espacios de reflexión crítica sobre la practica educativa para fortalecer la formación de los docentes en temas interculturales, ya que, según los resultados obtenidos en esta investigación, la necesidad de fortalecer la preparación de los docentes fue uno de los aspectos encontrados. De igual manera, esta sugerencia es válida en el caso de las familias, para quienes se hace la misma sugerencia de crear espacios para la formación a través de mayores actividades que fomenten la interculturalidad mediante la convivencia en medios diversos.

A través de la formación docente se logrará mantener la calidad educativa y se garantizará el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y la actitud hacia la heterogeneidad. De esta forma se podrá responder a la necesidad de tener un cuerpo docente capacitado para la tarea de educar desde la interculturalidad, en especial en el aspecto lingüístico, donde se presentan las mayores dificultades en la vida del centro. Es un compromiso, entonces, lograr que cada docente aprenda y fomente lo intercultural, que a la vez muestre disposición de brindar sus conocimientos para enriquecer al colectivo, además de promover el diálogo igualitario, promover la cultura escolar y mejorar los aprendizajes del estudiantado.

Como se ha expresado, entre las acciones que pueden ayudar, se encuentra proporcionar espacios para la investigación del tema, reflexionar sobre los estilos de enseñanza y las maneras diversas de aprender de los estudiantes y reconocer los espacios interculturales como fomento de la buena convivencia. Además de la revisión de la implementación del trabajo de toda la comunidad educativa, con el propósito de hacer mejoras en la implementación del trabajo colaborativo, entre otros. Para lograr mejorar las interacciones entre los profesores y estudiantes nativos con los extranjeros, se sugiere que se propicie mayor cantidad de

encuentros donde docentes, estudiantes y familias faciliten la apertura cultural y compartan sus experiencias positivas al relacionarse con personas de otras culturas.

Otra posibilidad sería que a través de la Comunidad de Aprendizaje CREM, con la cuenta el centro investigado como estructura organizativa, se inicie un programa de actividades que propicie la socialización entre todos los actores escolares donde se tenga la oportunidad de exponer temas culturales sobre los países presentes en el centro educativo, como festivales de canciones escolares por países, festivales gastronómicos, concursos de bailes interculturales, foros abiertos, paneles, exposiciones con temas culturales, etcétera (Colegio San Juan Bautista, 2018). Como lo expresan Meléndez y Astudillo (2012), al referirse al tema, esta escuela moderna se plantea como una organización más autónoma, flexible y cuyo foco sea el aprendizaje más que la enseñanza.

Precisamente, los resultados de este trabajo enfatizan la necesidad de crear espacios escolares que fomenten y promuevan la integración y la convivencia armoniosa entre todos los actores escolares del centro investigado. Valorar positivamente la riqueza que aporta la diversidad cultural supone abrir espacios para compartir la diferencia, entendiendo que la experiencia de lo diverso necesita ser vivida en su riqueza y no asumida como una debilidad de la cual se debe avergonzar, ocultar o intentar dominar.

En el orden académico, se reconoce la necesidad de la mejora del centro, fortaleciendo las capacitaciones permanentes y la captación de profesiones preparados en el área del bilingüismo. Tal como se encontró al hacer la investigación teórica de este estudio, los docentes con formación intercultural son escasos y los que existen, por lo general, no tienen la suficiente preparación para desempeñarse adecuadamente en el dominio de la enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua extranjera, en este caso del inglés y del francés, considerado éste uno de los mayores compromisos con las familias actuales. Para favorecer el desarrollo de competencias globales y una comunicación efectiva entre culturas con distintas lenguas, la enseñanza de idiomas extranjeros se contempla en las nuevas propuestas curriculares como una de las habilidades necesarias en la implementación de un currículo intercultural. Se puede hablar entonces de comunicación intercultural, si la comunicación se da entre personas cuyos orígenes son distintos y la percepción de la cultura y los valores ejercen influencia en el

proceso de la comunicación (Ruiz, 2012). En este orden una línea de investigación puede ir dirigida a conocer los estilos de aprendizaje del alumnado y las respuestas educativas para lograr el éxito en un entorno inclusivo.

Un buen aporte de esta investigación sería la presentación de los resultados de esta investigación a las autoridades educativas del país porque, en la medida que las autoridades educativas nacionales, comunidades locales, llámese Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y sus distintas instancias, se preocupen por el tema de la interculturalidad, su contribución para fortalecer la implementación del mismo en los currículos nacionales, puede ser muy significativo. Será necesario revisar el currículo actual para asegurarse que contenga elementos para desarrollar un curriculum intercultural. Este curriculum solo podrá ser robustecido desde un verdadero ejercicio de diálogo para innovar nuevos contenidos y estrategias que permitan el logro de los objetivos planteados. Tal como se ha expresado en el desarrollo de esta investigación, la educación inclusiva tiene como foco principal la transformación de la educación, en general, y de las instituciones educativas, en particular, dotando al sistema educativo como a los centros escolares de herramientas que les permitan ser capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad.

Precisamente, se ha de aprovechar el ámbito educativo mundial, del que también es parte actual la República Dominicana, inmersa en un tiempo de transición e implementación, de cambios y revisiones curriculares propios de una sociedad pensante y actualizada. Ante este escenario las circunstancias son precisas para que los centros educativos no permanezcan impasibles, sino que por el contrario se integren en el proceso de movimientos y cambios de forma que se capaciten para adaptarse atendiendo a los nuevos desafíos y a lo requerido por la sociedad de hoy. Los centros educativos actuales, deben ser permeables, flexibles y creativos, características que les permitirán permanecer abiertos a los procesos de mejora y a la búsqueda de los recursos necesarios para generar respuestas válidas ante los diversos desafíos y nuevas situaciones.

Como perspectiva futura y para continuar con el desarrollo del ciudadano global, se recomienda hacer más énfasis en apoyar el entendimiento y respeto por la diversidad dentro del plan estratégico del colegio. Otra línea de acción podría ser definir procedimientos que apoyen el desarrollo de las competencias globales,

organizar proyectos internacionales e intercambios entre los diferentes centros educativos interesados en este tema intercultural. Para apoyar el fortalecimiento de la preparación docente, se puede ofrecer desarrollo profesional, oportunidades de capacitación a docentes y personal administrativo para desarrollar competencias globales. También es importante usar el índice de desarrollo de competencia de ciudadanía global de AFS (2018) como una inspiración para empezar un plan de acción para llegar a ser una escuela globalizada. Esto es apoyado por Romo (2016), quien recomienda investigar vías que faciliten la posibilidad de abrir espacios de intercambios de profesores de centros que ofertan educación intercultural bilingüe, para compartir estrategias y metodologías usadas y con el ánimo de reconocer retos comunes y buscar junto a otros colegas las soluciones a los problemas y dificultades que plantea este tipo de enseñanza.

Del mismo modo, se abren futuras líneas de investigación, una de ellas ligada a conocer la preparación de los docentes en relación a sus competencias para atender la diversidad cultural y cómo promover una educación intercultural bilingüe. En este sentido, y tomando en cuenta lo concluido sobre el colectivo de los docentes, que en su mayoría valoraron con altos porcentajes todos los aspectos analizados, confiados en que están contribuyendo a la formación intercultural en el centro, lo que contrasta con lo percibido por los otros dos colectivos al respecto, se abre una nueva línea de investigación que permita conocer en profundidad las opiniones de los tres colectivos. Por la importancia de este tema a investigar, se sugiere que se realice en el menor tiempo posible. Precisamente, sería de mucho interés, en investigaciones futuras evaluar el tema de la educación intercultural bilingüe en contextos diferentes o haciendo comparaciones entre centros educativos bilingües de diferentes localidades.

Un aporte de esta investigación en favor de futuras investigaciones son los cuestionarios ya validados y, por cuya confiabilidad se podrían utilizar en otros estudios sobre el tema de la interculturalidad. En este centro investigado se asume una metodología abierta, flexible, participativa para ir construyendo en conjunto los conocimientos y las experiencias que permiten el desarrollo integral de estudiantes en todos los grados y niveles. De este modo, se ofrece un aprendizaje intercultural centrado en, la atención a la diversidad; trabajo colaborativo, respeto y tolerancia hacia otras culturas, entre otros aspectos (Colegio San Juan Bautista, 2018).

A modo de cierre de la discusión de esta tesis doctoral, para promover una educación de calidad, equitativa, intercultural e inclusiva para todos a lo largo de la vida, cabe analizar las prácticas desarrolladas en los centros, evaluando su capacidad de innovación y apertura al cambio, el cumplimiento de un currículo enfocado al desarrollo de las competencias requeridas para la convivencia pacífica y el desarrollo pleno, así como para la felicidad. Este trabajo nació con esa finalidad: analizar la realidad de un centro educativo -Colegio San Juan Bautista- y su propuesta de EIB con el fin de establecer las mejoras necesarias para alcanzar el desafío de construir una educación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteille, M. y Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. France: Presses Universitaires.
- Adames, D. (2014). *Los derechos humanos y la interculturalidad*. Diplomado Derechos Humanos e Interculturalidad. República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos, UAPA/CEFASA.
- AFS Intercultura República Dominicana. (2013). *50 años conectando vidas y compartiendo culturas*. Recuperado de <http://www.afs.org.do/>
- AFS Intercultura República Dominicana. (2017). *Experiencias extraordinarias de aprendizaje intercultural en todo el mundo*. Recuperado de <http://www.afs.do/>
- AFS Intercultura República Dominicana. (2018a). *Índice AFS de competencias globales para centros educativos*. Recuperado de <https://www.afs.do/indice-competencias-globales-de-afs-para-instituciones-educativas/>
- AFS Intercultura República Dominicana. (2018b). *Resultados de la encuesta aplicada al colegio San Juan Bautista*. Documento sin publicar.
- Aguaded, E. M., Dueñas, B., Dueñas, L. y Rodríguez, A. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. En *Actas de las I Jornadas Internacionales sobre Diagnóstico y Orientación: El Carácter Universal de la Educación Intercultural* (pp. 377-389). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Aguado T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid, España: Dykinson.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Aguado, T. (Coord.). (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2006). *La educación intercultural. Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, España: Catarata.
- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2007). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284484>
- Alonso, C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar, descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Cmalonso/Documento2.pdf>
- Amstutz, J. M. E., Mazzarantani, E., y Paillet, M. (2005). *Pedagogía de la Paz*. Santa Fe: Bica CEM.
- Andraus Alfaro, E. (2007). *Estadística descriptiva con SPSS*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Aneas, A., Luna, E. y Palou, B. (2011). Integración curricular del desarrollo de competencias interculturales. Propuestas de mejora en inclusión de los estudiantes magrebíes en universidades españolas. En H. Salmerón (Ed.), *Desarrollo de competencias personales* (pp. 121-146). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Ansi3n, J. (1999). Por una educaci3n intercultural. *Revista Pedag3gica Maestros*, 5(12), 19-20. Recuperado de <http://200.10.23.169/documentos/documentos%20originales/EDUCACIN%20INTERCULTURAL.pdf>
- Area, M. (2008). La escuela y la sociedad de la informaci3n. En M. Area, J. Ferr3s, J. Calero, y J. Escardibul (Cood.), *Nuevas tecnolog3as, globalizaci3n y migraciones* (pp. 13–54). Barcelona: Octaedro.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. Recuperado de https://skat.ihmc.us/rid=1Q2CYP7YD-205V3KL-35RT/Escuelas_Para_Todos.pdf

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, escuela para todos*. Málaga: España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Murcia: Servicios de Publicaciones.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22(1), 107-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037568>
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326231543_Redес_de_apoyo_y_colaboracion_para_la_mejora_de_la_educacion_inclusiva
- Arnaiz, P., de Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214351>
- Arnaiz, P., Grob, F., Cavada, G., Domínguez, A., Bancalari, R., Cerda, V. y García, H. (2014). La razón cintura estatura en escolares no varía con el género, la edad ni la maduración puberal. *Revista Médica de Chile*, 142(5), 574-578. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263571933_La_razon_cintura_estatura_en_escolares_no_varia_con_el_genero_la_edad_ni_la_maduracion_puberal
- Asociación Latinoamericana de Diabetes (ALAD) y Fundación Dominicana de Obesidad y Prevención Cardiovascular, Inc. (FUNDO). (2017). *EDUSANU, un programa de educación en nutrición para niños*. Recuperado de la página de internet del organismo: <http://www.alad-americalatina.org/edusanu-un-programa-de-educacion-en-nutricion-para-ninos/>

- Avilés, G. (2012). Retos y desafíos de la educación costarricense. *InterSedes*, 13(26), 105-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/666/66624662006.pdf>
- Ballesteros, B., y Gil, I. (Coords.). (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th. Ed.). Pearson, Allyn/Bacon.
- Baumgartl, B. y Milojevi, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En T. Aguado y M. De Olmo (Coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 91-104). Recuperado de <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2739.pdf>
- Bazarra, L., y Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* Madrid, España: SM.
- BBC Mundo. (30 de junio de 2015) ¿Cuánto invierte República Dominicana en los haitianos? *Redacción BBC Mundo*. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150623_republica_dominicana_costos_inmigracion_haitianos_lavnudista
- Bennett, M. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. EE.UU: SAGE Publications.
- Beyer, L. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: AKAL.
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Blanco, J. (2009). Horizontes de la filosofía intercultural. Aportes de Raúl Fornet-Betancourt al debate. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 64, 1-38. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/blanco64.pdf>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. En *Protagonismo docente en el cambio educativo. Educación para todos. PRELAC*, 1, 174-177. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

- Bokova, I. (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Informe de seguimiento EPT, 2012. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Bolado, R., Ibáñez, J., y Lantarón, A. (1998). *El juicio de expertos*. Consejo de Seguridad. Nuclear. Madrid: Neografis, S. L. Recuperado de <https://www.csn.es/documents/10182/1012054/ODE-04-08+El+juicio+de+expertos>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 15-38. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_606/a_8250/8250.pdf
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/303923010_Educar_democraticamente_para_una_ciudadania_activa/links/575e78ec08aec91374b25a5c/Educar-democraticamente-para-una-ciudadania-activa.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva/ Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Borrero, R. (2011). El desarrollo de la competencia intercultural. En R. Borrero, P. Gutiérrez y Yuste, R. (Coords.), *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural* (pp. 13-18). Badajoz, España: Universidad de Extremadura.
- Briz Estrada, M. (Coord.). (2011). *Pacto de derechos económicos, sociales y culturales. Versión comentada*. Comisión Presidencial coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos (COPREDEH). Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/28142.pdf>
- Bruns, B., y Luque, J. (Coords.). (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>

- Bueno, E. (1998). El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual. *Boletín de Estudios Económicos*, 164(53), 207-229. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/3ab60647cc71baa198d764bab1a0ea34/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818612>
- Cabezas, V. Gallego, F., Santelices, V., y Zarhi, M. (2011). *Factores correlacionales con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación-FONIDE. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf>
- Cáceres, F., Durán, R., Lozano, W., Montero, J., y Otáñez W. (2017). *Segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes –ENI-2017– Versión Resumida del Informe General*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística.
- Calvo, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Popular.
- Canales, A. y Ziolniski, C. (2000). Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización. *Notas de Población*, 29(73), 221-252. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alejandro_Canales/publication/228689041_Comunidades_transnacionales_y_migracion_en_la_era_de_la_globalizacion/links/02e7e516834149f8d0000000.pdf
- Canó García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Cárdenas, C. G., y González, M. E. (2003). *Experiencia en el extranjero: Una alternativa para desarrollar la competencia intercultural*. México: Departamento de Ciencias de la Comunicación, Tecnológico de Monterrey.
- Cardona Torres, P., y Londoño Vásquez, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, 26, 375-401, Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/index>
- Cardús, S., Feinberg, W., Hanushek, E., Heredia, B., Marina, J., Rizzo, S.,... Stella, G. (2011). *Los laberintos de la educación*. Barcelona: Gedisa.

- Castillo, E., y Guido, S. (2015). La Interculturalidad: ¿Principio o fin de la Utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323004.pdf>
- Celina O. H. y Campo A. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(4), 572-580. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., y Santos Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v55-n1-cernadas-lorenzo-santos/961-pdf-es>
- Cervini, R. (2004). Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* 34(1), 1-18. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2974>
- Checo, F. (2017). El ODS 4 en República Dominicana: Articulación con la agenda educativa nacional. Foro Socioeducativo. *Revista InteRed*, 17, 1-3. Recuperado de <https://www.centropoveda.org/Boletin-No-17-EI-ODS-4-en.html>
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*. Canada: Multilingual Matters.
- Colectivo IOÉ. (1999). *Inmigración y trabajo en España: trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería (1ª ed.)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/mtas0160.dir/mtas0160.pdf
- Colectivo Yedra. (2008). *Glosario de educación intercultural*. Madrid: UGT-FETE Enseñanza y Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/06/22/glosario-educacion-intercultural/>
- Colegio San Juan Bautista (2015). *Documento Estadístico del Año Escolar 2014-2015*. Documento sin publicar. Santiago, República Dominicana.
- Colegio San Juan Bautista. (2017). *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Documento sin publicar. Santiago, República Dominicana.

- Colegio San Juan Bautista. (2018). *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Documento sin publicar. Santiago, República Dominicana.
- Collier, A. (2011). *Detective Cultural: Herramienta Intercultural para ambientes diversos*. Sesión de ICL para el nivel 1. Ciudad de Panamá: Taller Regional.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH. (2012). *Informe de actividades CNDH, del 1 de enero al 31 de diciembre de 2012*. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/informes/anuales/2012_1.pdf
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley No. 66-97*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Consejo Nacional de Educación, CNE (2000). *Ordenanza No. 9-2000, Reglamento de las APMAEs*. Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana, SEE. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/9113/9964/5786/Ordenanza_09-2000.pdf
- Constitución de la República Dominicana*. (2015). Votada y Proclamada por la Asamblea Nacional en fecha 13 de junio de 2015. Gaceta Oficial No. 10805 del 10 de julio de 2015. Recuperado de <https://www.poderjudicial.gob.do/documentos/PDF/constitucion/Constitucion.pdf>
- Coronado, M. (2007). Investigación sobre el CREM como propuesta de comunidad de aprendizaje para la mejora del centro educativo San Juan Bautista de Santiago, República Dominicana. *Textos PUCMM*, 1(3), 18-97.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1949/ycorral.pdf?sequence=1>
- Cuevas, M., Díaz, F., y Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(8), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712211>

- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Reflexión e Investigación. Revista del Congreso por una Educación de Calidad*, 4, 39-45. Recuperado de http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf
- Delgado Ruiz, M. (2005). Diferencias e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas. En T. Fernández García y J. Molina (Coords.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 36-65). Madrid, España: Alianza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7505>
- Delors J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A., e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.htm>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *América*, 1(15), 1-18. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/120520.pdf>
- Documento sobre El Detective Cultural Herramienta para trabajar en espacios multiculturales. Disponible en www.culturaldetective.com.
- Donald, J. y Rattansi, A. (Eds.). (1992). *Race, culture and difference*. London: Sage.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós.
- Educación Bilingüe para un mundo globalizado. (16 de agosto de 2012). *Diario Libre*. Recuperado de <https://www.diariolibre.com/noticias/educacin-bilinge-para-un-mundo-globalizado-1-CPDL348183>

- Escala, M. J. (2005). Liderazgo servidor y positivo en la gestión de centros educativos. *1er. Congreso internacional de educación aula hoy: Convivir, aprender y enseñar en el Aula*. Octubre de 2005, Bávaro, República Dominicana.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal Frutos, A. (2015). *Comunidades interculturales. Un trabajo colaborativo para una sociedad democrática*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal Frutos, A., y Leiva Olivencia, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681013.pdf>
- Estefanía, E. (2003). *Hij@: ¿Qué es la globalización?* Madrid: Aguilar.
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y Unión General de Trabajadores (UGT). (2001). *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – UGT. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2004/05/14/inmigracion-y-escuela-de-la-educacion-intercultural-a-la-educacion-para-la-ciudadania/>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Flores Salgado, L., Sánchez, R., y Flores Vásquez, I. (2016). La precarización laboral de las mujeres en la educación. *Opción*, 32(13), 478-491. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483024.pdf>
- Fernández-Droguett, F. (2005). El currículo en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200402.pdf>

- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos XXXIV (Valdivia)*, 34(1), 41-61. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Diálogo Filosófico*, 51, 411-426. Recuperado de http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_41.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *La convivencia humana: problemas y posibilidades en el mundo actual. Una aproximación intercultural*. Aachen: Mainz GmbH Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Aachen: Mainz GmbH Aachen.
- Fragoso, C. (19 de agosto de 2016). Educación bilingüe en las escuelas públicas. *Opinión almomento.net*. Recuperado de <http://almomento.net/categoria/opinion>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago-Chile: PREAL. Recuperado de www.oei.es/reformas_educativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo.pdf
- García López, E., y Cabero Almenara, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-26. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/412>
- García Gómez, M. S. (2011). Viaje a las antípodas de la investigación escolar en la educación secundaria. *Investigación en la Escuela*, 73, 41-52. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41577469.pdf>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

- Gil Jaurena, I. (2014). La educación intercultural: Una propuesta para la nueva alfabetización. *Aula intercultural. El portal de la educación intercultural*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2004/12/13/la-educacion-intercultural-una-propuesta-para-la-nueva-alfabetizacion/>
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20. Recuperado de <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/c.%20gimenez%20pluralismo%20multiculturalismo%20interculturalidad.pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- González Alonso, F. (2004). *Inmigración y escuela: análisis de actitudes y valoraciones en la escuela universitaria Luis Vives. Propuesta de un modelo intercultural para la formación inicial del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130707>
- Guevara Moya, G., Bilbao Caraballo, B., Guevara Bilbao, C. y Knight Soto, I. (2014). Algunas consideraciones acerca de las correlaciones existentes de las habilidades lingüísticas desde la perspectiva de la escucha. *Equipo Federal de Trabajo*, 9(108). Recuperado de <http://newsmatic.com.ar/conectar/245/108/articulo/3659/Algunas-consideraciones-acerca-de-las-correlaciones-existent-de-las-habilidades-linguisticas-desde-la-perspectiva-de-la-escucha.html>
- Guichot, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: Del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 16, 25-44. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12869/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez Martínez, D. (Comp.). (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI-Colegio de México-UNAM.

- Guzmán, C. (2005). Reforma educativa en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2779>
- Held, D., y McGrew, A. (2002). *Governing Globalization: Power, Authority and Global Governance*. London: Polity Press.
- Hermosilla Salazar, P., y Nuri Sierra, A. (2005). La acogida de alumnas y alumnos inmigrantes en nuestras escuelas. Un desafío de hoy y de mañana. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 75), 51-56. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Hermosilla/publication/39214614_La_acogida_de_alumnas_y_alumnos_inmigrantes_en_nuestras_escuelas_un_desafio_de_hoy_y_de_manana/links/5c9eabe145851506d7341bf9/La-acogida-de-alumnas-y-alumnos-inmigrantes-en-nuestras-escuelas-un-desafio-de-hoy-y-de-manana.pdf
- Hernández Bravo, J. A. (2011). *La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- Hernández, R. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed). México: McGraw-Hill.
- Hernández, A., e Iglesias, A. (2017). *La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término*. *Revista de Ciències de l'educació*, 1, 75-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Veronica_Hidalgo_Hernandez/publication/262726125_Cultura_Multiculturalidad_Interculturalidad_y_Transculturalidad_Evolucion_de_un_Termino/links/0deec538976de2ad4a000000.pdf
- Hernando, A., Hortigüela, D., y Pérez, Á. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria

- sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 63-68. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/54423>
- Hinzen, H., y Schmitt, S. (Eds). (2016). *Agenda 2030—La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Alemania: DVV International. Recuperado de https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_SPAN_web.pdf
- Iriarte, E., y Herrero, A. (2010). La competencia y la mediación intercultural en la enseñanza de EFE. Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. *FIAPE, III Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, 23-06 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:acb5547c-96e3-44ec-a32d-acf6e680bc5f/2010-esp-09-03iriarteherrero-pdf.pdf>
- Jakobson, R. (1997). *My futurist years*. New York: Marsilio Publishers.
- Kaplan, M. (2002). *Estado y globalización*. México: UNAM.
- Kelley, C., y Meyers, J. (1995). *CCAI: Cross cultural adaptability inventory, manual*. Piscataway, NJ: National Computer Systems Incorporated.
- Kline-Taylor, L. (2011). *Taller desarrollo de liderazgo intercultural, Nivel 1*. Ciudad de Panamá: AFS-ICL.
- Kline-Taylor, L. (2013). *Taller desarrollo de liderazgo intercultural, Nivel 2*. Bogotá: AFS-ICL.
- Kline-Taylor, L. (2014). *Taller desarrollo de liderazgo intercultural, Nivel 3*. Punta Cana: AFS-ICL.
- Kolb, D., y Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (ed.), *Theories of Group Process* (pp. 33-57). London: John Wiley.
- Lago, J. R. y Pujolàs, P. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa AC/CA (“Cooperar para aprender/Aprender a cooperar”)*. Barcelona: Octaedro.

- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41554467.pdf>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guerin.
- Le Boterf, G. (2001). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'organisation.
- Leiva, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Leiva4/publication/28211181_Interculturalidad_gestion_de_la_convivencia_y_diversidad_cultural_en_la_escuela_un_estudio_de_las_actitudes_del_profesorado/links/5448cacf0cf2f14fb8144325.pdf
- Leiva, J.J. (2015). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la Educación Intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 27(1), 13-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2885359>
- Leiva, J.J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. *Modulema*, 1, 21-39. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/6061>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382-406). Chile: UNESCO.
- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41564482.pdf>
- López Melero, M. (2002). La cultura de la diversidad, una propuesta desde la práctica. Universidad de Málaga. En F. Márquez, D. Guzmán y R. I. Correa

- (Editores), *Reflexiones sobre la práctica psico-pedagógica del siglo XXI*, (pp. 63-66). Huelva: Hergué.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid, España: Morata.
- López Sánchez, J. (2003). *Educación en y para la diversidad. Hacia una educación con enfoque intercultural. El significado de la elección de la lengua en las prácticas sociales e interacciones verbales. El caso de una comunidad maya-tseltal* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Uruapan, México: CIESAS.
- Lozano, W. (2013). *Inmigración, género y mercado de trabajo en la República Dominicana*. Estudios complementarios ENI-2013. Unión Europea/UNFPA. Recuperado de <https://dominicanrepublic.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Inmigracion-MercadodetrabajoENI.pdf>
- Maalouf, A. (1991). *Las cruzadas vistas por los árabes*. New York: St. Martin's Press.
- Mallén Brea, R. (18 de abril de 2017). La cultura en las relaciones dominico-haitianas. *Diario Libre*. Recuperado de <https://www.diariolibre.com/opinion/en-directo/la-cultura-en-las-relaciones-dominico-haitianas-YJ6865067>
- Malgesisni G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación Mapfre.
- Marín, J. (2002). Globalización, educación y diversidad cultural. *Perspectiva*, 20(2), 377-403. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10389>
- Martínez Pizarro, J. (2001). Reflexiones sobre la gobernabilidad de la migración internacional en América Latina. *Migraciones internacionales*, 1(1), 89-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/151/15100105.pdf>

- Martínez, L., Franco, P., Díaz, J. L., y Pozo, J. (2001). *Inmigración y Escuela: de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaria General de Asuntos Sociales. Madrid: FETE-UGT. Recuperado de www.educatolerancia.com/.../INMIGRACION%20Y%20ESCUELA%20
- Mata, P., Ballesteros, B., y Gil, I. (Eds.). (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Mateo, L., Burgos, E. y Almonte, M. (2006). *Manual de Capacitación en Educación Multicultural*. Santo Domingo: Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes (SJRM).
- Mcauliffe, M., Goossens, A., y Sengupta. (2018). Movilidad, migración y conectividad transnacional. En M. Mcauliffe, y M. Ruhs (Eds), *Informe sobre las migraciones en el mundo* (pp. 167-190). Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, A., Domínguez, M. C., y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: Referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50(1),61-86. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/15>
- Meléndez, F. y Astudillo (2012). *Desafíos del nuevo escenario educativo: Niños, padres y educadores caminando juntos Hacia el siglo XXI*. Presentación. Recuperado de <https://es.slideshare.net/fcomelendez/desafos-del-nuevo-escenario-educativo-13611494>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2003). *Ley No. 136-03. Código para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLey_136-03.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2011). *Ordenanza No. 02-2011*, del 26 de abril de 2011, mediante la cual se define un proceso de reforma curricular articulado e integral, que contemple los diferentes

niveles, modalidades y subsistemas, a realizarse a partir del año escolar 2011-2012, en un período no mayor de dos años, y que sustituye la Ordenanza No. 05-2010, sobre la reforma de Media, y la Resolución No. 50-2010, acerca del MP-CAM y los textos integrados. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/memorias/memoria-2011.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2013a). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2013b). *Ordenanza No. 02-2013*, mediante la cual se extiende el periodo del Proceso de Reforma Curricular articulado e integral definido en la Ordenanza 02-2011, en relación a los plazos otorgados para la culminación del Proceso de Revisión y de Actualización Curricular para finalizar en diciembre de 2014. Recuperado de http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/Ordenanza-03_2013_estructura-sistema-educativo-RD.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2013c). *Ordenanza No.03-2013*, mediante la cual se modifica la estructura académica del sistema educativo dominicano. Recuperado de http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/Ordenanza-03_2013_estructura-sistema-educativo-RD.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2014a). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/BASES.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2014b). *Diseño curricular del nivel primario, segundo ciclo, 4to, 5to y 6to grados*. Recuperado de <http://sitios.educando.edu.do/revisiuncurricular/data/uploads/NIVEL%20PRIMARIO%20do%20ciclo%20.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2016a). *Diseño curricular nivel primario*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-PC.pdf>.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2016b). *Diseño curricular nivel secundario*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-SECUNDARIO-PC.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2017). *Ordenanza No. 22-2017*, que establece el proceso de validación del diseño curricular revisado y actualizado y el sistema de evaluación de la modalidad académica del nivel secundario para la educación pública y privada. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/02/Ordenanza-22-2017.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2019). *Datos matrícula estudiantes dominicanos*. Recuperado de <https://datos.gob.do/dataset/matricula-estudiantes/resource/24f44eb4-819a-4db1-b4d9-c8dfe227aa45>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional del tercer grado de primaria*. Informe Nacional. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo*. La Habana: UNESCO.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018: Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Madrid, España: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Programa de Comunicación Social y Periodismo. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana.

- Moon, B. (2007). *La infancia y los objetivos de desarrollo del milenio. Avances hacia un mundo apropiado para los niños y las niñas*. New York: UNICEF.
- Mora, A. (2018) (Ed.). *Mediación intercultural y gestión de la diversidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Moreno Anaya, E. (2013). *Instrumento de investigación*. Recuperado de <http://atadtethe.gq/que-es-un-instrumento-de-investigacion-pdf>
- Moreno, C. (2005). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_049.pdf
- Moreno Perdomo, H. (2017). *La Influencia de la tecnología en la educación basada en competencias*. Libro especializado. Recuperado de <https://www.grin.com/document/375283>
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural. Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683234>
- Muñoz, H. (2018) (Ed.). *Interculturalizaciones, transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. México: Tirant.
- Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 28(2), 245-264. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41554461.pdf>
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2013). *Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana*. Documento. Recuperado de <https://www.one.gob.do/publicaciones?ID=194>
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2015). *Estadísticas de centros públicos y privados*. Recuperado de <https://www.one.gob.do/sociales/educacion>
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. Madrid: Debate.

- Organización de Estados Americanos, OEA. (1969). *Convención Inter-Americana sobre Derechos Humanos*. (Pacto de San José). San José, Costa Rica, 22 de noviembre 1969. Recuperado de http://www.observatoriojusticiaygenero.gob.do/documentos/PDF/normativas/NOR_convencion_americana_derechos_humanos.pdf
- Organización de Estados Americanos, OEA. (1988). *Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, Protocolo de San Salvador*. (17 de noviembre de 1988). Recuperado de http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Instrumentos_Juridicos&id=532&opcion=descripcion
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2000). *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional* (Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 febrero, 2000). Recuperado de <http://www.oei.es/historico/efa2000sdomingo.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2012). *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*, 1ª ed. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://justiciaygenero.org.mx/wp-content/uploads/2015/03/PIDESC.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *70 Asamblea General de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/es/ga/70/meetings/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1994). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, 2ª ed. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. New York: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Recuperado de la página de internet del organismo: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008). *Aspectos más sobresalientes del informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (EPT)*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/gmr2008/highlights_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015a). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015. La educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015b). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015c). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una*

- educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos (Informe GEM)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2019): Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Instituto Internacional de Planeación de la Educación, y Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ortega Ruiz, P. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. En C. Soriano Ayala (Coord), *Educación para la convivencia intercultural* (pp 25-58). Madrid: La Muralla.
- Ortega, P.; Mínguez, R., y Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. Recuperado de https://www2.uned.es/grupointer/re358_revista_completa.pdf#page=39
- Paico-Romero, C., Polo-Capuñay, A., Díaz-Exebio, G., y Díaz-Vélez, C. (2012). Validación y desarrollo del instrumento: Nivel de conocimientos en diagnóstico

- y tratamiento sobre dengue en médicos de la región Lambayeque. *Acta Médica Peruana*, 29(3), 143-147. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/966/96625202003.pdf>
- Palomares, D., y Chisvert, M. J. (2016). El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5466503>
- Pantaleón, D. (11 de mayo de 2011). Retos de la educación bilingüe. *Listín Diario*. Recuperado de <http://www.listindiario.com/la-republica/2011/05/11/187733/retos-de-la-educacion-bilingue>
- Penalva, C., y Bruckner, G. (2008). Comunicación intercultural. Un estudio de caso sobre la prensa local extranjera en España. *Revista Internacional de Sociología, RIS*, 66(50), 187-211. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/101/102>
- Peña, A. y Gutiérrez, G. (2003). La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 921-938). ASELE: Murcia.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/viewFile/TP33/480#page=42>
- Peppler, U. (Coord.). (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con seis marcos de acción regionales)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Perfil del Docente Dominicano. (17 de agosto de 2017). *La Educación Dominicana*. Recuperado de <http://www.educaciondominicana.info/2017/08/perfil-del-docente-dominicano.html>

- Portera, A. y Grant, C. A. (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Responses for the Global World*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Poyatos, F. (2014). *La comunicación y su relación con la cultura*. En A. M. Cestero (Coord), *Estudios de comunicación no verbal* (pp. 17-36). Madrid: Edinumen.
- Pries, L. (1999). La migración internacional en tiempos de globalización: varios lugares a la vez. *Nueva Sociedad*, 164, 56-68. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/2811_1.pdf
- Prieto, F. (1984). *Cultura y comunicación*. México: Premiá.
- Prieto, D. C. (2002). Estimación del sistema actual de financiación autonómica: el caso de la integración de las competencias sanitarias. En J. Salinas Jiménez, *El nuevo modelo de financiación autonómica* (pp. 111-160). Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Profesores de inglés demandan que ese idioma se establezca como asignatura básica. (27 de julio de 2018) *Diario Libre*. Recuperado de <https://www.diariolibre.com/noticias/educacion/profesores-de-ingles-deman-dan-que-ese-idioma-se-establezca-como-asignatura-basica-GB10443731>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2015). *Informe mundial sobre desarrollo humano 2015: República Dominicana en breve*. Recuperado de http://www.do.undp.org/content/dominican_republic/es/home/countryinfo/
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina, PREAL. (2015). *República Dominicana: El estado de las políticas públicas docentes en la antesala de las transformaciones. Informes de seguimiento*. Santo Domingo, República Dominicana: Inter-American Dialogue/EDUCA.
- Proyecto Regional para Educación de América Latina y el Caribe, PRELAC. (2003). *Modelo de acompañamiento. Apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: Congreso Pedagogía.
- Quintriqueo, S., y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad monocultural de alumnos

- mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514137010.pdf>
- Ratha, D. Mohopatra, S., y Silwai, A. (2011). *Datos sobre migración y remesas 2011* (2ª ed.). Grupo del Banco Mundial Recuperado de la página de internet del organismo: <https://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/Factbook2011Spanish.pdf>
- Restrepo, E., Vich, V., y Walsh, C. (2014). *Stuart Hall. Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. 2ª ed. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca-Samava.
- Richarte, I. (2008). *Una aproximación transnacional a la mediación intercultural: realidades en Francia, Italia y España*. Madrid: Fundación CEIMIGRA.
- Ródenas Ríos, J. A. (2016). *La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado en <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/51909/1/TESIS%20JUAN%20ANTONIO%20RODENAS%20RIOS.pdf>
- Rodríguez-Mena, M. y García, I. (2003). El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 32, 317-335. Recuperado de <https://revistacoatepec.uaemex.mx/index.php/convergencia/article/view/1629>
- Roland, J. (2011). *Education Reconfigured. Culture, Encounter and Change*. New York: Routledge.
- Romo Escudero, B. (2016). *Secciones bilingües y organización escolar: impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León* (Vol. 392). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Royero, J. (2005). *Análisis y perspectivas de las reformas educativas en el mundo*. Documento. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos38/reformas-educativas-mundo/reformas-educativas-mundo2.shtml#ixzz3rH1FQ1Y8>
- Ruiz Bernardo, M. P. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. (Tesis doctoral).

- Universidad Jaime I. de Castellón. Recuperado de <http://www.repositori.uji.es/xmlui/bitstream/10234/74746/2/paolaruiz.pdf>
- Ruiz, B. (1998). Cultura del conflicto y diversidad cultural. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. Recuperado de <http://www.uv.es/cefd/1/Ruiz.html>
- Sales, A., y García R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salinas Ibáñez, D. (2005). *Herramientas en la formación del profesorado*. Santo Domingo, República Dominicana: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- Sánchez, M. (2001). Diseño curricular y educación intercultural bilingüe. *Pensamiento educativo*, 29, 341-358.
- Santiváñez Limas, V. (2009). *La educación bilingüe intercultural y la identidad nacional*. Lima, Perú Cultura. Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_23_1_la-educacion-bilingue-intercultural-y-la-identidad-nacional.pdf
- Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de filosofía*, 5(28), 175-211. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/revista28.pdf#page=177>
- Sarto, M. P., y Venegas, M. E. (2009). *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_606/a_8249/8249.pdf
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista Prelac*, 3, 120-127. Recuperado de http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/app_int/articulos_academicos/interculturalidad_educacion_basica.pdf
- Schmelkes, S. (Coord.). (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. 4ª ed. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado en <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9789685927437.pdf>

- Schmelkes, S. (Coord.). (2010). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Estado de Educación, SEE. (2000). *Reglamento del Estatuto Docente*. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/aOWt-reglamento-del-estatuto-docente-decreto-numero-63903pdf.pdf>
- Seitz, K. (2001). Aprendizaje global: desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar. *Revista EAD - Educación de Adultos y Desarrollo*, 57, s/p. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar/>
- Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes, SJRM. (2006). *Manual de Capacitación en Educación Multicultural*. Santo Domingo; República Dominicana: Azteca.
- Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes, SJRM. (2011). *Cuaderno de actividades para niños/as*. Santo Domingo, República Dominicana: Azteca.
- Servicio Jesuitas a Refugiados y Migrantes, SJRM. (2012). *Dossier de lecturas sobre interculturalidad*. Santo Domingo, República Dominicana: Azteca.
- Soto, O. A., Peña Cortés, F., y Rojas Maturana, M. (2011). Relación entre saberes y conocimientos territoriales en escuelas Lafkenches: la necesidad de un currículum intercultural con base geográfica. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(20), 35-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3888972>
- Stephenson, J. y Yorke, M. (1998). *Capability and quality in higher education*. UK: Routledge.
- Tejada, H. (2014). *Los derechos humanos y la interculturalidad*. Diplomado Derechos Humanos e Interculturalidad. Universidad Abierta para Adultos, UAPA/CEFASA. Santo Domingo, República Dominicana. Documento sin publicar.
- Thisted, S., Diez, M. L., Martínez, M. E., y Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.

- Tomaševski, K. (2002). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/decada/portadas/derechoeconom.htm>
- Tomaševski, K. (2010). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Tomé Fernández, M., Berrocal de Luna, E., y Buendía Eisman, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 425-444. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99671>
- Torrado, M. (2009). Estudios de Encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torrego, J. C. y Monge, C. (2019) (Coords.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Traver, J. A., Sales, M. A., Moliner, M. O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, 53, 99-116. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339>
- Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/educacion.pdf>
- Unión Dominicana de Instituciones Educativas Privadas, UDIEP. (2013). *Estatutos Constitutivos*. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/servicios/mas-servicios/autorizacion-de-apertura-de-instituciones-educativas-privadas>.
- Valencia, O. D. (2013). Cultura e identidad en Latinoamérica: La teoría de la colonialidad y la creación de sociedades desiguales. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(12). Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo>.
- Vargas, E. (10 de noviembre de 2015). Cuatro años de jornada escolar extendida: persisten las mismas deficiencias. *Acento*. Recuperado de

- <http://acento.com.do/2015/opinion/8298663-cuatro-anos-de-jornada-escolar-extendida-persisten-las-mismas-deficiencias/>
- Vargas Hernández, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. (Tesis de Maestría). Instituto de Educación Continua, Universitat Pompeu Frabra. Recuperado de http://dadesculturals.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxiu_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf
- Vega Sánchez, R. A. (25 de junio de 2012). Enseñanza de otros idiomas. *Listín Diario*. Recuperado de <http://listindiario.com/plan-lea/2012/6/25/237476/Ensenanza-de-otros-idiomias>
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.
- Vilas Nogueira, J. (1994). Identidad cultural, conflicto cultural y violencia (1). *Revista de Estudios Políticos Nueva Época*, 86, 229-242. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5599/pg_111-126_telos3-1.pdf?sequence=1
- Villamán, M., y Valeirón, L. (2016). *Cinco dimensiones de una práctica educativa para este tiempo. ¿Qué queremos, esperamos y necesitamos de la educación y los educadores?* Santo Domingo, República Dominicana: Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Madre y Maestra.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Weaver R., G. (1998). *Culture, Communication and Conflict*. Needham Heights, Massachusetts: Simon y Schuster Publishing.
- Wigodski, J. (2010). *Metodología de la Investigación*. Documento. Recuperado de <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/fuentes-primarias-y-secundarias.html>.

Anexos

Anexo 1. Cuestionarios

Anexo 1.1 Cuestionarios diseñados originalmente

CUESTIONARIO A: DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Querido Estudiante:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández- Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma

a) Género: V_____ H_____

b) Edad/años:

12 años_____

Entre 13 y 18 años_____

Más de 18 años_____

c) Tiempo de estudio en el colegio:

Entre 1 y 2 años_____

Entre 3 y 5 años_____

Entre 6 y 10 años_____

Más de 11 años_____

d) Grado que cursas actualmente:

7mo.Basica_____

8vo.Basica_____

1°. Media/hight school_____

2°. Media/hight school_____

3°. Media/hight school_____

4°. Media/hight school_____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda con tu opinión

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Con relación a desarrollar conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Las clases impartidas en los salones de clases contribuyen a que conozca rasgos de otras culturas.					
2	Tener compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía.					
3	Puedo comunicarme en todas las circunstancias en el idioma inglés.					
4	Identifico canciones o ritmos musicales de otras culturas.					
5	En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío.					
6	Reconozco las características físicas diferentes a las mías en mis compañeros extranjeros.					
7	Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al mío (inglés, francés).					
8	Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros.					
9	Reconozco alguna de la comida típica de otros países.					
10	Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío.					

Con relación a desarrollo habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades que se realizan fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.					

13	Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					
14	Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros					
15	Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos.					
16	Los idiomas que me enseñan (ingles /francés) me han ayudado a comunicarme con mis personas de otras culturas.					
17	Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros.					
18	Comparto todo lo que se con mis compañeros de otras culturas					
19	Me burlo del comportamiento cultural diferente al mío.					
20	Me esfuerzo por relacionarte con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Es importante conocer las costumbres y tradiciones de mis compañeros extranjeros.					
22	Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países.					
23	Me gusta comunicarme en inglés o francés con los compañeros de otras culturas.					
24	Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente a mí.					
25	Me disgusta que se trate mal a tus compañeros extranjeros solo por de otra cultura diferente.					
26	Me agrada la idea de conocer otros países.					
27	Me enriquece tener amigos de otras culturas.					
28	Todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.					
29	Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros.					
30	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

CUESTIONARIO B: DIRIGIDO A DOCENTES

Queridos profesores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y Desarrollo del Currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández-Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

a) Género: v _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años	
Entre 26 y 30 años	
Entre 31 y 40 años	
Entre 41 y 50 años	
Más de 51 años	

c) Número total de alumnos en su clase tutorial _____

d) Procedencia de cada uno/a de ellos/as: Extranjero _____ Nacional _____

e) Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:

() Alto () Medio alto () Medio () Medio bajo () Bajo

f) Experiencia docente:

Menos de 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años

g) Formación Base:

Maestro/a Licenciado	
Nivel Inicial	
Nivel Básico/Primaria	
Nivel Medio/Secundaria	
Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	
Matemáticas	
Educación Física	
Lengua Española	
Educación física/Deporte	
Arte	
FIHR	
Math	
Languague Arts	
Science	
Social Studies	
World Culture	
Arts	
Francés	
Culture du Monde	
Geographie	
Psicología	

Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

Lenguas Extranjeras ____

Lengua Española ____

Ciencias Sociales ____

Ciencias Naturales ____

Matemáticas ____

h) Número de actividades de formación complementaria (cursos, diplomados, especialidades, maestría, etc.) relacionados con la con la Educación Intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años:

Ninguna ____

De 1 a 3 ____

De 4 a 6 ____

Más de 6 ____

i) Cargo o función y años durante los que ha ejercido:

Cargo/ función	x	Años
Dirección General		
Coordinador/a de nivel		
Encargado/a de área de apoyo académico		
Coordinación área Psicológica		
Maestro/a		

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Con relación al Proyecto de centro		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural.					
2	El currículo contiene asignaturas que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas.					
3	El currículo contempla asignaturas que se enfoquen en desarrollar conocimientos sobre otras culturas					
4	El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras.					
5	Los programas plantean contenidos para la enseñanza de lenguas extranjeras.					
6	En el Proyecto de centro aparecen programas y actividades que sensibilizan hacia una cultura de apertura a lo diferente culturalmente.					
7	El centro cuenta con una estructura organizativa que da seguimiento a la educación intercultural favoreciendo a los docentes y educandos.					

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes					
2	El tipo de entrenamiento que ofrece el centro para su personal docente ayuda a aumentar los conocimientos sobre los comportamientos de otras culturas.					
3	Trabajar en un centro orientado hacia la interculturalidad me ha motivado a cambiar significativamente mi metodología para impartir mis clases.					

4	La metodología pedagógica que se implementa en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural.					
5	Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas					
6	Mis estudiantes han aumentado su nivel de aprendizaje general por estar en constante interacción con compañeros de otras culturas.					
7	Las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su participación activa en el centro.					
8	Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía.					
9	Puedo escribir o pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío.					
10	Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás.					
12	Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias.					
13	Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.					
14	Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas trabajos que facilitan una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas.					
15	El personal docente mantiene actitud abierta a los procesos de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.					
16	El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas.					
17	Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes logrados.					
18	Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas.					
19	Mis estudiantes respetan las costumbres de los estudiantes extranjeros en mi salón de clases.					
20	Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.					
22	Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante la demandas de los estudiantes.					
23	Mis estudiantes se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades.					
24	El personal docente mantiene una actitud abierta con relación a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.					
25	Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.					
26	Los estudiantes en general muestran un mayor interés por personas de otras culturas después de estudiar en este centro.					
27	El nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demuestra que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural.					
28	Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.					
29	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía.					
30	Mis estudiantes han aumentado su nivel de participación en todas las actividades programadas.					

Otras observaciones que considere pertinente:

CUESTIONARIO C: DIRIGIDO A FAMILIAS

Queridos Padres/Madres y/o Tutores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández-Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

a) Género: V _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años _____

Entre 26 y 30 años _____

Entre 31 y 40 años _____

Entre 41 y 50 años _____

Más de 51 años _____

C) Número de hijos en el colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

4 ó más _____

c) Nacionalidad:

Soy dominicano/a _____

Soy extranjero/a _____

d) Nivel de estudios realizados:

Primarios _____ Secundarios _____ Universitarios _____ Especialidades _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros.					
2	Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a las clases que se imparten en este centro educativo.					
3	Mi hijo/as reconoce las características físicas de sus compañeros extranjeros.					
4	Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros.					
5	Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países.					
6	Mi hijo/a escribir sabe y pronuncia palabras en otro idioma distinto al suyo (inglés/francés).					
7	Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país.					
8	Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes al suyo.					
9	Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de origen de sus compañeros extranjeros.					
10	Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades a las que acompaño a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas.					
13	A mi hijo/a gusta compartir con compañeros de cultura diferente a la suya					
14	Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros cuando los veo compartir.					
15	Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas.					
16	Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros.					
17	Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros.					
18	Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.					
19	Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en					

	equipo con compañeros extranjeros.					
20	Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	El que mi hijo/a comparta con compañeros de otras culturas ha ayudado para que aumente su nivel de tolerancia hacia la diversidad cultural presente en su medio.					
22	Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas					
23	Puedo ver como disfruta mi hijo/a de las relaciones de interacción con compañeros de otras culturas					
24	Se enriquece a mi hijo/a al tener relaciones de interacción con compañeros de otras culturas.					
25	Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo.					
26	Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros.					
27	A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales propias y extranjeras que se realizan en el centro.					
28	A mi hijo/a le agrada que recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferente a la suya.					
29	Las clases que recibe tu hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo.					
30	Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales de su curso.					

Por favor escribir cualquier otra observación que considere pertinente y que no fue tomada en cuenta en el cuestionario:

Anexo 1.2 Guías de validación cuestionarios



**UNIVERSIDAD DE MURCIA
PROGRAMA DE DOCTORADO**

“LA ENSEÑANZA ANTE UNA SOCIEDAD DE CAMBIO”

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proceso de Validación de los Cuestionarios de la Tesis

**Doctoranda
Eulalia Mercedes Coronado Gómez**

Directoras de Tesis:
Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Dra. Remedios de Haro Rodríguez

Investigación de caso sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

PRESENTACIÓN

En la actualidad la inmigración es una realidad ineludible en todas las sociedades, especialmente en la más desarrolladas que se convierten en foco de atención y atracción de las personas que, viviendo precariamente por razones de economía, de salud, necesidad de elevar su nivel de calidad de vida o por ser víctimas de los azotes de las guerras y la miseria, abandonan sus lugares de origen y emigran hacia otros horizontes en busca de la soñada mejora de vida. Este fenómeno mundial ha sido el responsable de la aparición de comunidades plurales y de los cambios que ha venido sufriendo la composición de los grupos sociales existentes, previo su llegada.

Con frecuencia estas personas ya instaladas en su nuevo hábitat, organizan un nuevo modo de vida que incluye la educación de su familia. La escuela, como institución que cumple con una función social y de socialización, no puede permanecer ajena y tiene el deber de asumir la presencia de la diversidad en sus aulas, dando origen así a la llamada educación intercultural. De aquí se desprende la necesidad de debatir socialmente sobre diferentes tipos de respuesta a esta situación, que generalmente trae consigo la aparición de frecuentes conflictos entre las diferentes culturas, provocando, en muchos casos que se acentúen las distancias y diferencias entre la cultura mayoritaria y la de las minorías, considerándose este acontecimiento como un problema a resolver más que como una oportunidad de enriquecimiento.

El estudio que realizamos sobre el análisis y valoración del diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del Colegio San Juan Bautista, desde la percepción de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias del centro), queda justificado ante la urgente demanda de esta sociedad intercultural, de la formación en valores interculturales que fomente la convivencia pacífica en un ambiente heterogéneo y plural. Para ello hemos confeccionado tres cuestionarios que nos permitirá recoger información amplia sobre la misma, atendiendo a diversas variables y dimensiones.

Con el propósito de lograr que esta investigación cumpla con los requisitos de calidad y científicidad necesarias para fructificar en la tesis doctoral de Eulalia Mercedes Coronado Gómez, le solicitamos su colaboración como experto en la temática para validar los cuestionarios, atendiendo a su opinión sobre los mismos, tanto en contenido como en metodología. Para ello, se lo adjuntamos junto con la escala diseñada para la valoración de los instrumentos, donde tendrá que marcar con una X la opción que considere más oportuna, oscilando los valores ente 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Al final de la escala le incluimos un apartado para que escriba las observaciones que considere.

Les estamos muy agradecidos por el tiempo dedicado y la colaboración en este proceso de validación.

Saludos cordiales,

Eulalia Mercedes Coronado Gómez

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Valorar el diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del colegio San Juan Bautista desde las percepciones de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias).

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son los siguientes:

Objetivos específicos

1. Analizar el conocimiento que tienen los docentes del Proyecto Educativo del Centro (PEC).
2. Analizar la percepción de los docentes, los estudiantes y las familias sobre la educación intercultural impartida en el centro.

3. Valorar la riqueza que aporta la presencia de las distintas culturas en el centro, desde las perspectivas de los docentes, los estudiantes y las familias.
4. Establecer propuestas de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe.

ESCALA DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO. Por favor, ver mis observaciones, sugerencias o preguntas en cada cuestionario

Valoración sobre la PRESENTACIÓN del cuestionario					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Considera los cuestionarios adecuados para los niveles educativos a que se dirigen					
2. El cuestionario está subdividido de forma clara.					
3. La introducción al cuestionario es concreta y facilita la comprensión y objetivos del mismo					
4. Las instrucciones para completar el cuestionario son precisas y claras					
5. Pertinencia del agradecimiento al principio y final del cuestionario					
6. Los datos de identificación son los pertinentes y permiten el anonimato					
7. La complementación del cuestionario permitirá lograr los objetivos (generales y específicos) de la investigación					
Otras observaciones a considerar:					
Valoración de la ESTRUCTURA GENERAL del cuestionario					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Existe coherencia entre la temática del cuestionario, la formulación y contenido de cada uno de los ítems					
2. El número de ítems es el adecuado para recoger información amplia sobre variables relacionadas con el tema de la educación intercultural					
3. Las opciones de respuesta se adecuan al objetivo de cada pregunta					
4. El recordatorio de cómo responder a cada pregunta es idóneo a lo largo del cuestionario					

5.El cuestionario ofrece coherencia interna					
6.El título de cada cuestionario es claro y coherente con las preguntas del mismo					
7.Las variables incluidas para cada cuestionario son las idóneas					
Otras observaciones a considerar:					
Valoración sobre el CONTENIDO y REDACCIÓN de las preguntas					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1.El vocabulario utilizado es idóneo para el nivel educativo de los alumnos					
2.Las preguntas son claras y precisas					
3.Las respuestas están sobrecargadas de contenido					
4.La cantidad de preguntas en función de la temática (cuestionario) es la adecuada					
5.Existe coherencia entre el ítem y las opciones de respuesta presentadas					
Otras observaciones a considerar:					

Observaciones generales:

Cualquier otra consideración u observación que entienda oportuna tener en cuenta para la mejora, evaluación y validación del cuestionario, rogamos la explique en las siguientes líneas:

Anexo 1.3 Guías de validación cumplimentadas por los jueces o expertos

Observaciones cuestionario A dirigido a estudiantes

Dra. Federica Castro

Querido Estudiante:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado, sobre el Diseño y Desarrollo del Currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett, **falta año y número de página porque la cita es textual**).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor completa con la información (ya que no son preguntas) que se te pide a continuación. Marca con una “X” la que corresponda según tu caso.

(Solo daría estas instrucciones para esta parte.)

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma

a) Género: M_____ F_____

b) Edad/años:

12 años_____

Entre 13 y 18 años_____

Más de 18 años_____

c) Tiempo de estudio en el colegio:

Entre 1 y 2 años_____

Entre 3 y 5 años_____

Entre 6 y 10 años_____

Más de 11 años_____

- d) Grado que cursa actualmente: (¿por qué solo este ítem en inglés y español? Si es para garantizar mejor comprensión de una parte de la población, debería hacerse en los anteriores también.)

7mo. Básica _____

8vo. Básica _____

1°. Media/high school _____

2°. Media/high school _____

3°. Media/high school _____

4°. Media/high school _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas **los enunciados** que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una “X” la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma. **No estoy muy convencida sobre los parámetros 2 y 3. Pudieran ser solamente: 1= totalmente en desacuerdo, 2= de acuerdo y 3- totalmente de acuerdo**

Nada de acuerdo Totalmente en desacuerdo (TD)	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo (Cambié el orden)	Algo de acuerdo (AA) o Parcialmente de acuerdo (PA)	Bastante de acuerdo (BA)	Muy de acuerdo (MA)
1	2	3	4	5

Con relación a desarrollar Conocimientos generales sobre otras culturas		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Las clases impartidas en los salones de clases contribuyen a que conozca rasgos de otras culturas.					
2	Tener compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía.					
3	Puedo comunicarme en todas las circunstancias en el idioma inglés. ¿Por qué este idioma en particular? Entiendo que en esta parte se quiere saber sus conocimientos sobre otras culturas en general no necesariamente la de países anglohablantes.					
4	Identifico canciones o ritmos musicales de otras culturas.					
5	En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío.					
6	Reconozco las características físicas diferentes a las mías en mis compañeros extranjeros.					
7	Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al mío (inglés, francés) No daría estos dos ejemplos para no viciar la respuesta.					
8	Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros.					
9	Reconozco alguna de la comida típica de otros países.					
10	Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío.					

Con relación a desarrollo de Habilidades en la escuela???		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades que se realizan (quién, dónde) fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.					
13	Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					
14	Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros.					
15	Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos.					
16	Los idiomas que me enseñan (inglés /francés) me han ayudado a comunicarme con más personas de otras culturas.					
17	Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros.					
18	Comparto todo lo que sé con mis compañeros de otras culturas?					
19	Me burlo (Pusiera: “Me es difícil aceptar el comportamiento de mis compañeros de otras culturas cuando es diferente del comportamiento cultural diferente al mío.”)					
20	Me esfuerzo o Te esfuerzas?? por relacionarte o relacionarme con compañeros de otras culturas distintas a la mía o la tuya.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Es importante conocer las costumbres y tradiciones de mis compañeros extranjeros.					
22	Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países.					
23	Me gusta comunicarme en inglés o francés (pienso que en este apartado lo más importante o la información que se busca no es el idioma) con los compañeros de otras culturas.					
24	Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente a mí.					
25	Me disgusta que se trate mal a tus (mis) compañeros extranjeros solo por ser de otra cultura diferente .					
26	Me agrada la idea de conocer otros países.					
27	Me enriquece tener amigos de otras culturas.					
28	Todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.					
29	Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros.					
30	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Querido Estudiante:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas. (Creo que el texto se ve mejor, El título podría estar entre comillas.). Debería dárselos más detalle a los encuestados de la investigación. Por ejemplo, especificarles que su participación es voluntaria y sus resultados son confidenciales, que no hay resultados negativos por participar en la encuesta, información de contacto por si tienen una pregunta.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma (Estas instrucciones no se corresponden con las preguntas a hasta la d.)

- a) Género: v_____ H_____
- b) Edad/años: (Entiendo que esta pregunta debe dejarse abierta. La edad es una variable numérica y preguntarla de esta forma la convertiría en categórica)
 - 12 años_____
 - Entre 13 y 18 años_____
 - Más de 18 años_____
- c) Tiempo de estudio en el colegio: (El mismo comentario que con la pregunta de edad.)
 - Entre 1 y 2 años_____
 - Entre 3 y 5 años_____
 - Entre 6 y 10 años_____
 - Más de 11 años_____
- d) Grado que cursa actualmente:
 - 7mo.Basica_____
 - 8vo.Basica_____
 - 1°. Media/hight school_____
 - 2°. Media/hight school_____
 - 3°. Media/hight school_____
 - 4°. Media/hight school_____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Entiendo que es preferible que estas opciones sean:

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

De esta forma es más simétrico.

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Las clases impartidas en los salones de clases contribuyen a que conozca rasgos de otras culturas.					
2	Tener compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía. (Otras culturas diferentes a la mía.)					
3	Puedo comunicarme en todas las circunstancias en el idioma inglés. (No estoy seguro de que esta sea la mejor forma de preguntar esto. Tal vez debería decir: "puedo comunicar cualquier mensaje en el idioma inglés." O algo parecido.)					
4	Identifico canciones o ritmos musicales de otras culturas.					
5	En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío.					
6	Reconozco las características físicas diferentes a las mías en mis compañeros extranjeros.					
7	Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al mío (inglés, francés).					
8	Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros.					
9	Reconozco alguna de la comida típica de otros países.					
10	Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades que se realizan fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.					

13	Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					
14	Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros (Faltó punto al final de la oración)					
15	Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos.					
16	Los idiomas que me enseñan (inglés /francés) me han ayudado a comunicarme con mis personas de otras culturas.					
17	Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros.					
18	Comparto todo lo que se con mis compañeros de otras culturas? (debería ser un punto final.)					
19	Me burlo del comportamiento cultural diferente al mío.					
20	Me esfuerzo por relacionarte con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Es importante conocer las costumbres y tradiciones de mis compañeros extranjeros.					
22	Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países.					
23	Me gusta comunicarme en inglés o francés con los compañeros de otras culturas.					
24	Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente a mí.					
25	Me disgusta que se trate mal a tus compañeros extranjeros solo por de otra cultura diferente.					
26	Me agrada la idea de conocer otros países.					
27	Me enriquece tener amigos de otras culturas.					
28	Todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.					
29	Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros.					
30	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Observaciones cuestionario B dirigido a docentes

Dra. Federica Castro

Queridos Profesores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y Desarrollo del Currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Mismas recomendaciones que los anteriores

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

a) Género: v _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años	
Entre 26 y 30 años	
Entre 31 y 40 años	
Entre 41 y 50 años	
Más de 51 años	

c) Número total de alumnos en su clase tutorial _____

d) Procedencia de cada uno/a de ellos/as: Extranjero _____ Nacional _____

e) Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:

() Alto () Medio alto () Medio () Medio bajo () Bajo () **No sé**

f) Experiencia docente:

Menos de 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años

g) Formación Base: (¿Por qué tres idiomas en la misma lista?)

Maestro/a Licenciado	
Nivel Inicial	
Nivel Básico/Primaria	
Nivel Medio/Secundaria	
Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	
Matemáticas	
Educación Física	
Lengua Española	
Educación física/Deporte	
Arte	
FIHR	
Math	
Languague Arts	
Science	
Social Studies	
World Culture	
Arts	
Francés	
Culture du Monde	
Geographie	
Psicología	

Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

Lenguas Extranjeras ___

Lengua Española ___

Ciencias Sociales ___

Ciencias Naturales _____

Matemáticas _____

- h) Número de actividades de formación complementaria (cursos, diplomados, especialidades, maestría, etc.) relacionados con la con la Educación Intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años:

Ninguna _____

De 1 a 3 _____

De 4 a 6 _____

Más de 6 _____

i) Cargo o función **que realizada??** y años durante los que ha ejercido:

Cargo/ función	x	Años
Dirección General ¿por qué se incluye?		
Coordinador/a de nivel		
Encargado/a de área de apoyo académico		
Coordinación área Psicológica		
Maestro/a		

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Con relación al Proyecto de centro		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural.					
2	El currículo contiene asignaturas que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas.					
3	El currículo contempla asignaturas que se enfoquen en desarrollar conocimientos sobre otras culturas					
4	El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras.					
5	Los programas plantean contenidos para la enseñanza de lenguas extranjeras. (Es muy similar a la anterior)					
6	En el Proyecto de centro aparecen programas y actividades que sensibilizan hacia una cultura de apertura a lo diferente culturalmente. (Muy similar a la # 1)					
7	El centro cuenta con una estructura organizativa que da seguimiento a la educación intercultural favoreciendo (que apoya) a los docentes y educandos.					

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes					
2	El tipo de entrenamiento que ofrece el centro para su personal docente ayuda a aumentar los conocimientos sobre los comportamientos de otras culturas.					
3	Trabajar en un centro orientado hacia la interculturalidad me ha motivado a cambiar significativamente mi metodología para impartir mis clases.					
4	La metodología pedagógica que se implementa en los					

	salones de clases facilita el aprendizaje intercultural.					
5	Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas					
6	Mis estudiantes han aumentado su nivel de aprendizaje general por estar en constante interacción con compañeros de otras culturas. (Mismo comentario que enunciado similar en el cuestionario para los padres)					
7	Las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su participación activa en el centro. (¿cómo obtienen esa información?)					
8	Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía.					
9	Puedo escribir o pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío. (¿Es requisito para trabajar en el centro? Si no es así no entiendo la pertinencia de este enunciado)					
10	Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes. (Este enunciado lo pusiera en el próximo: Desarrollo de Habilidades)					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás.					
12	Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias.					
13	Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.					
14	Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas trabajos que facilitan una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas. ¿Tienen los profesores de otras asignaturas, que no sean las de lengua, conocimiento de esa situación?					
15	El personal docente mantiene actitud abierta a los procesos de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.					
16	El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas. (Similar a la # 4 del cuestionario anterior)					
17	Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes (¿cuáles? En general ¿o los que se refieren a la interculturalidad?) logrados.					
18	Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas.					
19	Mis estudiantes respetan las costumbres de los estudiantes extranjeros en mi salón de clases. (No veo la relación con el desarrollo de habilidades del docente)					
20	Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria.					

Con relación a Actitudes de los docentes??		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.					
22	Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante la demandas de los estudiantes.					
23	Mis estudiantes se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades. (No veo la relación con el desarrollo de actitudes del docente)					
24	El personal docente mantiene una actitud abierta con relación a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.					
25	Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.					
26	Los estudiantes en general muestran un mayor interés por personas de otras culturas después de estudiar en este centro. (No veo la relación con el desarrollo de actitudes del docente)					
27	El nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demuestra que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural. (No veo la relación con el desarrollo de actitudes del docente)					
28	Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.					
29	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía.					
30	Mis estudiantes han aumentado su nivel de participación en todas las actividades programadas. (No veo la relación con el desarrollo de actitudes del docente)					

Otras observaciones que considere pertinente:

Dr. Kiero Guerra

Queridos Profesores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas. Mismos comentarios que en el cuestionario para estudiantes.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una X el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

- a) Género: v (mayúsculas)_____ H_____
- b) Edad/años: (Mismo comentario que a los estudiantes)

Menos de 25 años	
Entre 26 y 30 años	
Entre 31 y 40 años	
Entre 41 y 50 años	
Más de 51 años	

- c) Número total de alumnos en su clase tutorial_____
- d) Procedencia de cada uno/a de ellos/as: Extranjero _____ (Podría ser interesante que especificaran la nacionalidad del extranjero.) Nacional_____
- e) Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:
 Alto Medio alto Medio Medio bajo Bajo

- f) Experiencia docente:

Menos de 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años

- g) Formación Base:

Maestro/a Licenciado	
Nivel Inicial	
Nivel Básico/Primaria	

Nivel Medio/Secundaria	
Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	
Matemáticas	
Educación Física	
Lengua Española	
Educación física/Deporte	
Arte	
FIHR	
Math	
Languague Arts	
Science	
Social Studies	
World Culture	
Arts	
Francés	
Culture du Monde	
Geographie	
Psicología	

Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

Lenguas Extranjeras___

Lengua Española___

Ciencias Sociales___

Ciencias Naturales_____

Matemáticas _____

- h) Número de actividades de formación complementaria (cursos, diplomados, especialidades, maestría, etc.) relacionados con la con la Educación Intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años:

Ninguna___

De 1 a 3_____

De 4 a 6_____

Más de 6_____

- i) Cargo o función que realizada y años durante los que ha ejercido: (Indicar que debe marcar con una X y luego especificar la cantidad de años.)

Cargo/ función	x	Años
Dirección General		
Coordinador/a de nivel		
Encargado/a de área de apoyo		

académico		
Coordinación área Psicológica		
Maestro/a		

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Con relación al Proyecto de centro (Ver comentarios en los otros cuestionarios sobre la escala Likert.)		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural.					
2	El currículo contiene asignaturas que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas.					
3	El currículo contempla asignaturas que se enfoquen en desarrollar conocimientos sobre otras culturas					
4	El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras.					
	Los programas plantean contenidos para la enseñanza de lenguas extranjeras.					
5	En el Proyecto de centro aparecen programas y actividades que sensibilizan hacia una cultura de apertura a lo diferente culturalmente.					
6	El centro cuenta con una estructura organizativa que da seguimiento a la educación intercultural favoreciendo a los docentes y educandos.					

Con relación a desarrollar Conocimientos Ver comentarios sobre escala Likert de otros los otros cuestionarios.		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes					
2	El tipo de entrenamiento que ofrece el centro para su personal docente ayuda a aumentar los conocimientos sobre los comportamientos de otras culturas. Este tipo de letra es diferente a los demás de este documento y de las tablas.					
3	Trabajar en un centro orientado hacia la interculturalidad me ha motivado a cambiar significativamente mi metodología para impartir mis clases.					
4	La metodología pedagógica que se implemente en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural.					
5	Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas Un poco redundante.					
6	Mis estudiantes han aumentado su nivel de aprendizaje general por estar en constante interacción con					

	compañeros de otras culturas.					
7	Las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su participación activa en el centro.					
8	Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía.					
9	Puedo escribir o pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío.					
10	Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes.					

Con relación a desarrollo Habilidades Ver comentarios anteriores para la escala Likert.		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás.					
12	Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias.					
13	Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.					
14	Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas trabajos que facilitan una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas.					
15	El personal docente mantiene actitud abierta a los procesos de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.					
16	El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas.					
17	Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes logrados.					
18	Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas.					
19	Mis estudiantes respetan las costumbres de los estudiantes extranjeros en mi salón de clases.					
20	Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria.					

Con relación a Actitudes Ver comentarios anteriores para la escala Likert.		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.					
22	Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante la demandas de los estudiantes.					
23	Mis estudiantes se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades.					
24	El personal docente mantiene una actitud abierta con relación					

	a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.					
25	Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.					
26	Los estudiantes en general muestran un mayor interés por personas de otras culturas después de estudiar en este centro.					
27	El nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demuestra que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural.					
28	Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.					
29	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía.					
30	Mis estudiantes han aumentado su nivel de participación en todas las actividades programadas. ¿Cómo se vincula esta pregunta al tema?					

Otras observaciones que considere pertinente:

Dra. Federica Castro

Queridos Padres/Madres y/o Tutores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y Desarrollo del Currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett). **Las mismas sugerencias que hice en el cuestionario del estudiante**

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

a) Género: V _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años _____

Entre 26 y 30 años _____

Entre 31 y 40 años _____

Entre 41 y 50 años _____

Más de 51 años _____

C) Número de hijos en el colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

4 ó más _____

c) Nacionalidad:

Soy dominicano/a _____

Soy extranjero/a _____

d) Nivel de estudios realizados:

Primarios _____ Secundarios _____ Universitarios _____ Especialidades _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros. ¿Hay forma de saber que esta ha sido la única variable? ¿Y la TV, redes sociales, etc.?					
2	Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a las clases que se imparten en este centro educativo. ¿Hay forma de saber que esta ha sido la única variable?					
3	Mi hijo/as reconoce las características físicas de sus compañeros extranjeros.					
4	Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros.					
5	Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países.					
6	Mi hijo/a escribir sabe y pronuncia (No entiendo esta redacción) palabras en otro idioma distinto al suyo (inglés/francés).					
7	Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país.					
8	Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes al suyo.					
9	Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de origen de sus compañeros extranjeros.					
10	Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades a las que acompaño a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas.					
13	A mi hijo/a le gusta compartir con compañeros de cultura diferente a la suya					
14	Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros cuando los veo compartir.					
15	Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas.					
16	Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros.					
17	Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros.					
18	Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.					
19	Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en equipo con compañeros extranjeros.					
20	Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	El que mi hijo/a comparta con compañeros de otras culturas ha ayudado para que aumente su nivel de tolerancia (¿no lo era antes?) hacia la diversidad cultural presente en su medio.					
22	Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas					
23	Puedo ver cómo disfruta mi hijo/a de las relaciones de interacción con compañeros de otras culturas					
24	Mi hijo/a se enriquece a mi hijo/a al tener relacionarse de interacción con compañeros de otras culturas.					
25	Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo.					
26	Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros. (¿Y en el caso de los estudiantes que viene por una año?)					
27	A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales propias nacionales y extranjeras que se realizan en el centro.					
28	A mi hijo/a le agrada que recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferente a la suya.					
29	Las clases que recibe tu mi hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo.					
30	Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales de su curso.					

Por favor escribe cualquier otra observación que considere pertinente y que no fue tomada en cuenta en el cuestionario:

Dr. Kiero Guerra

Queridos Padres/Madres y/o Tutores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas. Ver comentarios al cuestionario para estudiantes.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

a) Género: V _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años _____

Entre 26 y 30 años _____

Entre 31 y 40 años _____

Entre 41 y 50 años _____

Más de 51 años _____

C) Número de hijos en el colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

4 ó más _____

c) Nacionalidad:

Soy dominicano/a _____

Soy extranjero/a _____ ¿No sería bueno que especifiquen la nacionalidad si es extranjero?

d) Nivel de estudios realizados:

Primarios _____ Secundarios _____ Universitarios _____ Especialidades _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

Con relación a desarrollar Conocimientos Ver comentarios al cuestionario para estudiantes. Además los niveles 1 y 5 no se corresponden con lo expuesto en el penúltimo párrafo de la carta de solicitud de validación por expertos.		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros.					
2	Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a las clases que se imparten en este centro educativo.					
3	Mi hijo/as reconoce las características físicas de sus compañeros extranjeros.					
4	Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros.					
5	Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países.					
6	Mi hijo/a escribir sabe y pronuncia palabras en otro idioma distinto al suyo (inglés/francés).					
7	Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país.					
8	Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes al suyo.					
9	Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de origen de sus compañeros extranjeros.					
10	Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés.					

Con relación a desarrollo Habilidades Ver comentarios anteriores sobre estas escalas.		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades a las que acompañé a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas.					
13	A mi hijo/a gusta compartir con compañeros de cultura diferente a la suya					
14	Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros cuando los veo compartir.					
15	Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas.					
16	Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros.					
17	Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros.					
18	Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.					
19	Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en equipo con compañeros extranjeros.					

20	Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros.					
----	---	--	--	--	--	--

Con relación a Actitudes Ver comentarios sobre las escalas.		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	El que mi hijo/a comparta con compañeros de otras culturas ha ayudado para que aumente su nivel de tolerancia hacia la diversidad cultural presente en su medio.					
22	Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas					
23	Puedo ver como disfruta mi hijo/a de las relaciones de interacción con compañeros de otras culturas					
24	Se enriquece a mi hijo/a al tener relaciones de interacción con compañeros de otras culturas.					
25	Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo. ¿Es esto escuchar/pronunciar o escuchar a otros pronunciar?					
26	Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros.					
27	A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales propias y extranjeras que se realizan en el centro.					
28	A mi hijo/a le agrada que (está de más) recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferente a la suya.					
29	Las clases que recibe tu hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo.					
30	Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales de su curso.					

Por favor escribir cualquier otra observación que considere pertinente y que no fue tomada en cuenta en el cuestionario:

Juez: Joel Zapata Valerio

Solicitud de colaboración en el proceso de validación a juez Joel Zapata Valerio:



UNIVERSIDAD DE MURCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO

“LA ENSEÑANZA ANTE UNA SOCIEDAD DE CAMBIO”

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proceso de Validación de los Cuestionarios de la Tesis

Doctoranda

Eulalia Mercedes Coronado Gómez

Directoras de Tesis:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Dra. Remedios de Haro Rodríguez

Investigación de caso sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

PRESENTACIÓN

En la actualidad la inmigración es una realidad ineludible en todas las sociedades, especialmente en la más desarrolladas que se convierten en foco de atención y atracción de las persona que, viviendo precariamente por razones de economía, de salud, necesidad de elevar su nivel de calidad de vida o por ser víctimas de los azotes de las guerras y la miseria, abandonan sus lugares de origen y emigran hacia otros horizontes en busca de la soñada mejora de vida. Este fenómeno mundial ha sido el responsable de la aparición de comunidades plurales y de los cambios que ha venido sufriendo la composición de los grupos sociales existentes, previo su llegada.

Con frecuencia estas personas ya instaladas en su nuevo hábitat, organizan un nuevo modo de vida que incluye la educación de su familia. La escuela, como institución que cumple con una función social y de socialización, no puede permanecer ajena y tiene el deber de asumir la presencia de la diversidad en sus aulas, dando origen así a la llamada educación intercultural. De aquí se desprende la necesidad de debatir socialmente sobre diferentes tipos de respuesta a esta situación, que generalmente trae consigo la aparición de frecuentes conflictos entre las diferentes culturas, provocando, en muchos casos que se acentúen las distancias y diferencias entre la cultura mayoritaria y la de las minorías, considerándose este acontecimiento como un problema a resolver más que como una oportunidad de enriquecimiento.

El estudio que realizamos sobre el análisis y valoración del diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del Colegio San Juan Bautista, desde la percepción de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias del centro), queda justificado ante la urgente demanda de esta sociedad intercultural, de la formación en valores interculturales que fomente la convivencia pacífica en un ambiente heterogéneo y plural. Para ello hemos confeccionado tres cuestionarios que nos permitirá recoger información amplia sobre la misma, atendiendo a diversas variables y dimensiones.

Con el propósito de lograr que esta investigación cumpla con los requisitos de calidad y científicidad necesarias para fructificar en la tesis doctoral de Eulalia Mercedes Coronado Gómez, le solicitamos su colaboración como experto en la temática para validar los cuestionarios, atendiendo a su opinión sobre los mismos, tanto en contenido como en metodología. Para ello, se lo adjuntamos junto con la escala diseñada para la valoración de los instrumentos , donde tendrá que marcar con una X la opción que considere más oportuna, oscilando los valores ente 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) . Al final de la escala le incluimos un apartado para que escriba las observaciones que considere.

Les estamos muy agradecidos por el tiempo dedicado y la colaboración en este proceso de validación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Valorar el diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del colegio San Juan Bautista desde las percepciones de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias).

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son los siguientes:

Objetivos específicos

5. Analizar el conocimiento que tienen los docentes del Proyecto Educativo del Centro (PEC).
6. Analizar la percepción de los docentes, los estudiantes y las familias sobre la educación intercultural impartida en el centro.
7. Valorar la riqueza que aporta la presencia de las distintas culturas en el centro, desde las perspectivas de los docentes, los estudiantes y las familias.
8. Establecer propuestas de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe.

ESCALA DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO (opcional)

Valoración sobre la PRESENTACIÓN del cuestionario					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Considera los cuestionarios adecuados para los niveles educativos a que se dirigen					X
2. El cuestionario está subdividido de forma clara.					X
3. La introducción al cuestionario es concreta y facilita la comprensión y objetivos del mismo					X
4. Las instrucciones para completar el cuestionario son precisas y claras				X	
5. Pertinencia del agradecimiento al principio y final del cuestionario				X	
6. Los datos de identificación son los pertinentes y permiten el anonimato				X	
7. La complementación del cuestionario permitirá lograr los objetivos (generales y específicos) de la investigación				X	
Otras observaciones a considerar:					
Valoración de la ESTRUCTURA GENERAL del cuestionario					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
8. Existe coherencia entre la temática del cuestionario, la formulación y contenido de cada uno de los ítems					X
9. El número de ítems es el adecuado para recoger información amplia sobre variables relacionadas con el tema de la educación intercultural					X
10. Las opciones de respuesta se adecuan al objetivo de cada pregunta			X		

11. El recordatorio de cómo responder a cada pregunta es idóneo a lo largo del cuestionario			X		
12. El cuestionario ofrece coherencia interna				X	
13. El título de cada cuestionario es claro y coherente con las preguntas del mismo				X	
14. Las variables incluidas para cada cuestionario son las idóneas				X	
Otras observaciones a considerar:					
Valoración sobre el CONTENIDO y REDACCIÓN de las preguntas					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
6.El vocabulario utilizado es idóneo para el nivel educativo de los alumnos				X	
7.Las preguntas son claras y precisas				X	
8.Las respuestas están sobrecargadas de contenido		X			
9.La cantidad de preguntas en función de la temática (cuestionario) es la adecuada				X	
10. Existe coherencia entre el ítem y las opciones de respuesta presentadas					X
Otras observaciones a considerar:					

Observaciones generales:

Cualquier otra consideración u observación que entienda oportuna tener en cuenta para la mejora, evaluación y validación del cuestionario, rogamos la explique en las siguientes líneas:

Los 3 instrumentos me parecen bien trabajados y son consistentes entre sí (muy relacionados). Yo mejoraría la escala de respuestas para lograr mayor equilibrio de 1 (negativo) a 5 (positivo) siendo 3 el punto medio o de equilibrio. Todo lo demás me parece apropiado para lograr dar respuesta a los objetivos.

Anexo de los tres cuestionarios enviados y las observaciones del juez Joel Zapata Valerio:

Juez: Joel Zapata:

Queridos Profesores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droggett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

a) Género: v _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años	
Entre 26 y 30 años	
Entre 31 y 40 años	
Entre 41 y 50 años	
Más de 51 años	

c) Número total de alumnos en su clase tutorial _____

d) Procedencia de cada uno/a de ellos/as: Extranjero _____ Nacional _____

e) Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:

() Alto () Medio alto () Medio () Medio bajo () Bajo

f) Experiencia docente:

Menos de 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años

g) Formación Base:

Maestro/a Licenciado	
Nivel Inicial	
Nivel Básico/Primaria	
Nivel Medio/Secundaria	
Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	
Matemáticas	
Educación Física	
Lengua Española	
Educación física/Deporte	
Arte	
FIHR	
Math	
Languague Arts	
Science	

Social Studies	
World Culture	
Arts	
Francés	
Culture du Monde	
Geographie	
Psicología	

Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

Lenguas Extranjeras ___

Lengua Española ___

Ciencias Sociales ___

Ciencias Naturales _____

Matemáticas _____

- h) Número de actividades de formación complementaria (cursos, diplomados, especialidades, maestría, etc.) relacionados con la con la Educación Intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años:

Ninguna ___

De 1 a 3 _____

De 4 a 6 _____

Más de 6 _____

- i) Cargo o función que realizada y años durante los que ha ejercido:

Cargo/ función	x	Años
Dirección General		
Coordinador/a de nivel		
Encargado/a de área de apoyo académico		
Coordinación área Psicológica		
Maestro/a		

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Con relación al Proyecto de centro		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural.					
2	El currículo contiene asignaturas que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas.					
3	El currículo contempla asignaturas que se enfoquen en desarrollar conocimientos sobre otras culturas					
4	El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras.					
	Los programas plantean contenidos para la enseñanza de					

	lenguas extranjeras.					
5	En el Proyecto de centro aparecen programas y actividades que sensibilizan hacia una cultura de apertura a lo diferente culturalmente.					
6	El centro cuenta con una estructura organizativa que da seguimiento a la educación intercultural favoreciendo a los docentes y educandos.					

Esta escala de Likert aquí presentada no polariza mucho, tal vez sería conveniente utilizar:

Muy en desacuerdo - En desacuerdo -- Ni en desacuerdo, ni de acuerdo - De acuerdo -- Muy de acuerdo

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes					
2	El tipo de entrenamiento que ofrece el centro para su personal docente ayuda a aumentar los conocimientos sobre los comportamientos de otras culturas.					
3	Trabajar en un centro orientado hacia la interculturalidad me ha motivado a cambiar significativamente mi metodología para impartir mis clases.					
4	La metodología pedagógica que se implementa en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural.					
5	Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas					
6	Mis estudiantes han aumentado su nivel de aprendizaje general por estar en constante interacción con compañeros de otras culturas.					
7	Las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su participación activa en el centro.					
8	Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía.					
9	Puedo escribir o pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío.					
10	Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás.					
12	Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias.					
13	Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.					
14	Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas trabajos que facilitan una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas.					
15	El personal docente mantiene actitud abierta a los proceso de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.					
16	El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas.					
17	Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes logrados.					
18	Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas.					
19	Mis estudiantes respetan las costumbres de los estudiantes extranjeros en mi salón de clases.					
20	Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.					
22	Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante la demandas de los estudiantes.					
23	Mis estudiantes se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades.					

24	El personal docente mantiene una actitud abierta con relación a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.					
25	Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.					
26	Los estudiantes en general muestran un mayor interés por personas de otras culturas después de estudiar en este centro.					
27	El nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demuestra que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural.					
28	Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.					
29	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía.					
30	Mis estudiantes han aumentado su nivel de participación en todas las actividades programadas.					

Otras observaciones que considere pertinente:

Joel Zapata

Querido Estudiante:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma

- a) Género: V_____ H_____
- b) Edad/años:
 - 12 años_____
 - Entre 13 y 18 años_____
 - Más de 18 años_____
- c) Tiempo de estudio en el colegio:
 - Entre 1 y 2 años_____
 - Entre 3 y 5 años_____
 - Entre 6 y 10 años_____
 - Más de 11 años_____
- d) Grado que cursa actualmente:
 - 7°. Basica_____
 - 8°. Basica_____
 - 1°. Media/high school_____
 - 2°. Media/high school_____
 - 3°. Media/high school_____
 - 4°. Media/high school_____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Esta escala de Likert aquí presentada no polariza mucho, tal vez sería conveniente utilizar:

Muy en desacuerdo - En desacuerdo -- Ni en desacuerdo, ni de acuerdo - De acuerdo -- Muy de acuerdo

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA-ND 3	BA 4	MA 5
1	Las clases impartidas en los salones de clases contribuyen a que conozca rasgos de otras culturas.					
2	Tener compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía.					
3	Puedo comunicarme en todas las circunstancias en el idioma inglés.					
4	Identifico canciones o ritmos musicales de otras culturas.					
5	En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío.					
6	Reconozco las características físicas diferentes a las mías en mis compañeros extranjeros.					
7	Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al mío (inglés, francés).					
8	Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros.					
9	Reconozco alguna de la comida típica de otros					

	países.					
10	Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades que se realizan fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.					
13	Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					
14	Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros					
15	Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos.					
16	Los idiomas que me enseñan (inglés /francés) me han ayudado a comunicarme con mis personas de otras culturas.					
17	Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros.					
18	Comparto todo lo que sé con mis compañeros de otras culturas					
19	Me burlo del comportamiento cultural diferente al mío.					
20	Me esfuerzo por relacionarme con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Es importante conocer las costumbres y tradiciones de mis compañeros extranjeros.					
22	Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países.					
23	Me gusta comunicarme en inglés o francés con los compañeros de otras culturas.					
24	Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente a mí.					

25	Me disgusta que se trate mal a tus compañeros extranjeros solo por ser de otra cultura diferente.					
26	Me agrada la idea de conocer otros países.					
27	Me enriquece tener amigos de otras culturas.					
28	Todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.					
29	Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros.					
30	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Observado por el juez: Joel Zapata:

Queridos Padres/Madres y/o Tutores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

a) Género: V_____ H_____

b) Edad/años:

Menos de 25 años_____

Entre 26 y 30 años_____

Entre 31 y 40 años_____

Entre 41 y 50 años_____

Más de 50 años_____

c) Número de hijos en el colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

4 ó más _____

d) Nacionalidad:

Soy dominicano/a _____

Soy extranjero/a _____

e) Nivel de estudios realizados:

Primarios _____ Secundarios _____ Técnicos _____ Universitarios _____

Especialidades _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x la opción que corresponda a su opinión sobre la misma.

Esta escala de Likert aquí presentada no polariza mucho, tal vez sería conveniente utilizar:

Muy en desacuerdo - En desacuerdo -- Ni en desacuerdo, ni de acuerdo - De acuerdo -- Muy de acuerdo

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros.					
2	Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a las clases que se imparten en este centro educativo.					
3	Mi hijo/as reconoce las características físicas de sus compañeros extranjeros.					
4	Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros.					
5	Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países.					
6	Mi hijo/a sabe escribir y pronunciar palabras en otro idioma distinto al suyo (inglés/francés).					

7	Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país.					
8	Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes al suyo.					
9	Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de origen de sus compañeros extranjeros.					
10	Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Las actividades a las que acompaño a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas.					
12	Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas.					
13	A mi hijo/a le gusta compartir con compañeros de cultura diferente a la suya					
14	Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros cuando los veo compartir.					
15	Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas.					
16	Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros.					
17	Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros.					
18	Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.					
19	Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en equipo con compañeros extranjeros.					
20	Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	El que mi hijo/a comparta con compañeros de otras culturas ha ayudado para que aumente su nivel de tolerancia hacia la diversidad cultural presente en su medio.					
22	Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y					

	tradiciones de sus compañeros de otras culturas					
23	Puedo ver como disfruta mi hijo/a de las relaciones de interacción con compañeros de otras culturas					
24	Se enriquece a mi hijo/a al tener relaciones de interacción con compañeros de otras culturas.					
25	Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo.					
26	Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros.					
27	A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales propias y extranjeras que se realizan en el centro.					
28	A mi hijo/a le agrada que recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferente a la suya.					
29	Las clases que recibe mi hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo.					
30	Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales de su curso.					

Por favor escribir cualquier otra observación que considere pertinente y que no fue tomada en cuenta en el cuestionario:

Pablo Viñas Guzmán

Solicitud de colaboración en el proceso de validación a juez Pablo Viñas Guzmán:



UNIVERSIDAD DE MURCIA
PROGRAMA DE DOCTORADO

“LA ENSEÑANZA ANTE UNA SOCIEDAD DE CAMBIO”
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proceso de Validación de los Cuestionarios de la Tesis

Doctoranda

Eulalia Mercedes Coronado Gómez

Directoras de Tesis:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Dra. Remedios de Haro Rodríguez

Investigación de caso sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

PRESENTACIÓN

En la actualidad la inmigración es una realidad ineludible en todas las sociedades, especialmente en la más desarrolladas que se convierten foco de atención y atracción de las personas, que viviendo precariamente por razones de, económica, de salud, necesidad de elevar su nivel de calidad de vida o por ser víctimas de los azotes de las guerras y la miseria, abandonan sus lugares de origen y emigran hacia otros horizontes en busca de la soñada mejora de vida. Este fenómeno mundial ha sido el responsable de la aparición de comunidades plurales y de los cambios que ha venido sufriendo la composición de los grupos sociales existentes previo su llegada.

Con frecuencia estas personas ya instaladas en su nuevo hábitat, organizan un nuevo modo de vida que incluye la educación de su familia. La escuela como institución que cumple con una función social y de socialización, no puede permanecer ajena y tiene el deber de asumir la presencia de la diversidad en sus aulas, dando origen así a la llamada educación intercultural. De aquí se desprende la necesidad de debatir socialmente sobre diferentes tipos de respuesta a esta situación, que generalmente trae consigo la aparición de frecuentes conflictos entre las diferentes culturas, provocando, en muchos casos que se acentúen las distancias y diferencias entre la cultura mayoritaria y la de las minorías, considerándose este acontecimiento como un problema a resolver más que como una oportunidad de enriquecimiento.

El estudio que realizamos sobre el análisis y valoración del diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del Colegio San Juan Bautista desde la percepción de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias del centro), queda justificado ante la urgente demanda de esta sociedad intercultural, de la formación en valores interculturales que fomente la convivencia pacífica en un ambiente heterogéneo y plural. Para ello hemos confeccionado tres cuestionarios que nos permitirá recoger información amplia sobre la misma atendiendo a diversas variables y dimensiones.

Con el propósito de lograr que esta investigación cumpla con los requisitos de calidad y cientificidad necesaria para fructificar en la tesis doctoral de Eulalia Mercedes Coronado Gómez, le solicitamos su colaboración como experto en la temática para validar los cuestionarios atendiendo a su opinión sobre los mismos, tanto en contenido como en metodología. Para ello, se lo adjuntamos junto con la escala de valoración diseñada para la valoración de los instrumentos donde tendrá que marcar con una X la opción que considere más oportuna oscilando los valores ente 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) . Al final de la escala le incluimos un apartado para que escriba las observaciones que considere.

Les estamos muy agradecidos por el tiempo dedicado y la colaboración en este proceso de validación. Saludos cordiales,

Eulalia Mercedes Coronado Gómez
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Valorar el diseño y desarrollo del currículo de educación intercultural bilingüe del colegio San Juan Bautista desde las percepciones de sus protagonistas (docentes, alumnado y familias).

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son los siguientes:

Objetivos específicos

1. Analizar el conocimiento que tienen los docentes del Proyecto Educativo del Centro (PEC).
2. Analizar la percepción de los docentes, los estudiantes y las familias sobre la educación intercultural impartida en el centro.
3. Valorar la riqueza que aporta la presencia de las distintas culturas en el centro, desde las perspectivas de los docentes, los estudiantes y las familias.
4. Establecer propuestas de mejora en torno al currículo de educación intercultural bilingüe

ESCALA DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO (opcional)

Valoración sobre la PRESENTACIÓN del cuestionario					
	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
8. Considera los cuestionarios adecuados para los niveles educativos a que se dirigen					X
9. El cuestionario está subdividido de forma clara.					X
10. La introducción al cuestionario es concreta y facilita la comprensión y objetivos del mismo					X
11. Las instrucciones para completar el cuestionario son precisas y claras					X
12. Pertinencia del agradecimiento al principio y final del cuestionario					X

13. Los datos de identificación son los pertinentes y permiten el anonimato				X	
14. La complementación del cuestionario permitirá lograr los objetivos (generales y específicos) de la investigación					X
Otras observaciones a considerar:					
En el género yo preferiría utilizar F vs M, para evitar confundir la "H" con "hombre" en lugar de "hembra", para los estudiantes podría ser habitual el uso de V y H pero no tanto para padres y educadores que están acostumbrados a responder esa pregunta en otros ámbitos.					
Valoración de la ESTRUCTURA GENERAL del cuestionario					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
15. Existe coherencia entre la temática del cuestionario, la formulación y contenido de cada uno de los ítems					X
16. El número de ítems es el adecuado para recoger información amplia sobre variables relacionadas con el tema de la educación intercultural					X
17. Las opciones de respuesta se adecuan al objetivo de cada pregunta					X
18. El recordatorio de cómo responder a cada pregunta es idóneo a lo largo del cuestionario					X
19. El cuestionario ofrece coherencia interna					X
20. El título de cada cuestionario es claro y coherente con las preguntas del mismo					X
21. Las variables incluidas para cada cuestionario son las					X

idóneas					
Otras observaciones a considerar:					
Valoración sobre el CONTENIDO y REDACCIÓN de las preguntas					
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
11. El vocabulario utilizado es idóneo para el nivel educativo de los alumnos					X
12. Las preguntas son claras y precisas					X
13. Las respuestas están sobrecargadas de contenido					X
14. La cantidad de preguntas en función de la temática (cuestionario) es la adecuada					X
15. Existe coherencia entre el ítem y las opciones de respuesta presentadas					X
Otras observaciones a considerar					

Observaciones generales:

Cualquier otra consideración o mejora que entienda oportuna tener en cuenta para la mejora, evaluación y validación del cuestionario, rogamos la explique en las siguientes líneas:

Comentario general del Juez Pablo Viñas Guzman sobre los tres cuestionarios:

Le cuento que vi un par de detalles que es bueno que revise: en el primer párrafo del formulario de validación, en la tercera línea, dice: ..."por razones de, económica, de salud, necesidad"... creo que el primer "de" está mal puesto y propondría que lo cambia para que diga: ..."por razones económicas, de salud, necesidad...". En la Parte II del formulario para profesores, hay una pregunta sin número, la que le correspondería el número 5, quedarían en total 7 preguntas en esa parte. Son sólo esos dos detalles, el resto lo veo muy bien.

Queridos Profesores:

El siguiente cuestionario es requisito de una investigación de grado de doctorado de la Universidad de Murcia, sobre el Diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros (República Dominicana): percepciones y valoraciones de sus protagonistas.

“En la educación intercultural bilingüe el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa” (Francisca Fernández Droguett).

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

a) Género: v _____ H _____

b) Edad/años:

Menos de 25 años	
Entre 26 y 30 años	
Entre 31 y 40 años	
Entre 41 y 50 años	
Más de 51 años	

c) Número total de alumnos en su clase tutorial _____

d) Procedencia de cada uno/a de ellos/as: Extranjero _____ Nacional _____

e) Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:

() Alto () Medio alto () Medio () Medio bajo () Bajo

f) Experiencia docente:

Menos de 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años

g) Formación Base:

Maestro/a Licenciado	
----------------------	--

Nivel Inicial	
Nivel Básico/Primaria	
Nivel Medio/Secundaria	
Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	
Matemáticas	
Educación Física	
Lengua Española	
Educación física/Deporte	
Arte	
FIHR	
Math	
Languague Arts	
Science	
Social Studies	
World Culture	
Arts	
Francés	
Culture du Monde	
Geographie	
Psicología	

Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

Lenguas Extranjeras ___

Lengua Española ___

Ciencias Sociales ___

Ciencias Naturales _____

Matemáticas _____

h) Número de actividades de formación complementaria (cursos, diplomados, especialidades, maestría, etc.) relacionados con la con la Educación Intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años:

Ninguna ___

De 1 a 3 _____

De 4 a 6 _____

Más de 6 _____

i) Cargo o función que realizada y años durante los que ha ejercido:

Cargo/ función	x	Años
Dirección General		
Coordinador/a de nivel		

Encargado/a de área de apoyo académico		
Coordinación área Psicológica		
Maestro/a		

Parte II. Cuestionario

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una x el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Con relación al Proyecto de centro		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural.					
2	El currículo contiene asignaturas que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas.					
3	El currículo contempla asignaturas que se enfoquen en desarrollar conocimientos sobre otras culturas					
4	El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras.					
	Los programas plantean contenidos para la enseñanza de lenguas extranjeras.					
5	En el Proyecto de centro aparecen programas y actividades que sensibilizan hacia una cultura de apertura a lo diferente culturalmente.					
6	El centro cuenta con una estructura organizativa que da seguimiento a la educación intercultural favoreciendo a los docentes y educandos.					

Comentario: En la Parte II del formulario para profesores, hay una pregunta sin número, la que le correspondería el número 5, quedarían en total 7 preguntas en esa parte.

Todo lo veo muy bien.

Con relación a desarrollar Conocimientos		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
1	Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes					
2	El tipo de entrenamiento que ofrece el centro para su personal docente ayuda a aumentar los conocimientos sobre los comportamientos de otras culturas.					

3	Trabajar en un centro orientado hacia la interculturalidad me ha motivado a cambiar significativamente mi metodología para impartir mis clases.					
4	La metodología pedagógica que se implemente en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural.					
5	Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas					
6	Mis estudiantes han aumentado su nivel de aprendizaje general por estar en constante interacción con compañeros de otras culturas.					
7	Las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su participación activa en el centro.					
8	Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía.					
9	Puedo escribir o pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío.					
10	Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes.					

Con relación a desarrollo Habilidades		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
11	Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás.					
12	Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias.					
13	Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.					
14	Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas trabajos que facilitan una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas.					
15	El personal docente mantiene actitud abierta a los proceso de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.					
16	El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas.					
17	Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes logrados.					
18	Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas.					

19	Mis estudiantes respetan las costumbres de los estudiantes extranjeros en mi salón de clases.					
20	Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria.					

Con relación a Actitudes		NA 1	AA 2	NA- ND 3	BA 4	MA 5
21	Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.					
22	Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante la demandas de los estudiantes.					
23	Mis estudiantes se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades.					
24	El personal docente mantiene una actitud abierta con relación a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.					
25	Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.					
26	Los estudiantes en general muestran un mayor interés por personas de otras culturas después de estudiar en este centro.					
27	El nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demuestra que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural.					
28	Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.					
29	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía.					
30	Mis estudiantes han aumentado su nivel de participación en todas las actividades programadas.					

Otras observaciones que considere pertinente:

Anexo 1.4 Cuestionarios definitivos

Anexo 1.4.1 Cuestionario A) dirigido a estudiantes

Queridos estudiantes:

Me dirijo a ustedes para solicitarles su colaboración en un trabajo de investigación que debo realizar como requisito necesario para la obtención del grado de doctora por la Universidad de Murcia (España). El propósito de este trabajo consiste en analizar las percepciones y valoraciones de la comunidad educativa (profesorado, estudiantes, padres, madres o tutores legales) a cerca del diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

Como ha señalado Fernández Droguett (2005, p.10), “el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa”. Conocer sus percepciones y valoraciones es muy importante para conocer la realidad existente y, establecer las acciones de mejora que permitan desarrollar una auténtica Educación Intercultural Bilingüe.

Con este fin les presento este cuestionario, totalmente anónimo, de preguntas cerradas, debiendo señalar la opción que consideren adecuada en una escala de 1 a 5, siendo 1, totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo.

Sin otro particular, me despido agradeciendo de antemano la colaboración prestada.

Parte I. Datos demográficos:

Por favor completa con la información que se te pide a continuación. Marca con una “X” la que corresponda según tu caso.

Género: M_____ F_____

Edad/años:

12 años _____

Entre 13 y 18 años _____

Más de 18 años _____

Tiempo de estudio en el colegio:

Entre 1 y 2 años _____

Entre 3 y 5 años _____

Entre 6 y 10 años _____

Más de 11 años _____

Grado que cursa actualmente:

7°. Básica _____

8°. Básica _____

1°. Media _____

2°. Media _____

3°. Media _____

4°. Media _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee los enunciados que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una "X" la opción que corresponda a tu opinión sobre la misma, en función a la siguiente escala de valoración: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Con relación al desarrollo de conocimientos		1	2	3	4	5
1	Las clases impartidas en los salones de clases contribuyen a que conozca rasgos de otras culturas.					
2	Tener compañeros de clases de otras culturas ha aumentado mi nivel de conocimiento general sobre otra cultura diferente a la mía.					
3	Puedo comunicarme en todas las circunstancias con mis compañeros de otras culturas.					
4	Identifico canciones o ritmos musicales de otras culturas.					
5	En mis compañeros reconozco algunos comportamientos asociados a la cultura de otro país diferente al mío.					
6	Puedo escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos al mío.					
7	Puedo localizar en un mapa la ubicación de algún país al que pertenecen mis compañeros extranjeros.					
8	Reconozco alguna de la comida típica de otros países.					
9	Conozco los nombres de determinados objetos y cosas propias de otros países diferentes al mío.					

Con relación al desarrollo de habilidades		1	2	3	4	5
10	Las actividades que se realizan en la escuela fomentan la apertura hacia otras culturas.					
11	Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.					
12	Me gusta realizar tareas en equipo con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					
13	Comparto las inquietudes de mis compañeros extranjeros.					
14	Enfrento los conflictos que surgen entre mis compañeros de una y otra cultura haciendo de mediador entre ellos.					
15	Los idiomas que me enseñan (inglés /francés) me han ayudado a comunicarme con más personas de otras culturas.					
16	Respeto las costumbres de mis compañeros extranjeros.					
17	Comparto todo lo que sé con mis compañeros de otras culturas.					
18	Me es difícil aceptar el comportamiento de mis compañeros de otras culturas cuando es diferente del mío.					
19	Me esfuerzo por relacionarme con compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Con relación al desarrollo de actitudes		1	2	3	4	5
20	Es importante conocer las costumbres y tradiciones de mis compañeros extranjeros.					
21	Me gusta poder compartir con compañeros de clases de otros países.					
22	Me gusta comunicarme con los compañeros de otras culturas.					
23	Convivir con compañeros de otras culturas ha aumentado mi nivel de tolerancia hacia lo diferente.					
24	Me disgusta que se trate mal a mis compañeros extranjeros solo por ser de otra cultura.					
25	Me agrada la idea de conocer otros países.					
26	Me enriquece tener amigos de otras culturas.					
27	Todas las personas deberían tener los mismos derechos, independientemente de su país de origen.					
28	Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros.					
29	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros de otras culturas distintas a la mía.					

Anexo 1.4.2 Cuestionario B) dirigido a docentes

Querido/as docentes:

Me dirijo a ustedes para solicitarles su colaboración en un trabajo de investigación que debo realizar como requisito necesario para la obtención del grado de doctora por la Universidad de Murcia (España). El propósito de este trabajo consiste en analizar las percepciones y valoraciones de la comunidad educativa (profesorado, estudiantes, padres, madres o tutores legales) a cerca del diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

Como ha señalado Fernández Droguett (2005, p.10), "el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa". Conocer sus percepciones y valoraciones es muy importante para conocer la realidad existente y, establecer las acciones de mejora que permitan desarrollar una auténtica Educación Intercultural Bilingüe.

Con este fin les presento este cuestionario, totalmente anónimo, de preguntas cerradas, debiendo señalar la opción que consideren adecuada en una escala de 1 a 5, siendo 1, totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo.

Sin otro particular, me despido agradeciendo de antemano la colaboración prestada.

Parte I. Datos demográficos:

Por favor lee las preguntas que siguen a continuación y, utilizando la escala indicada, responde a cada una de ellas marcando con una X el número que corresponda a tu opinión sobre la misma.

Género: M _____ F _____

Edad/años:

Menos de 25 años	
Entre 26 y 30 años	
Entre 31 y 40 años	
Entre 41 y 50 años	
Más de 51 años	

Número total de alumnos en su clase tutorial _____

Procedencia de cada uno/a de ellos/as: Extranjero _____ Nacional _____

Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:

() Alto () Medio alto () Medio () Medio bajo () Bajo () No sé

Experiencia docente:

Menos de 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años

Formación Base:

Maestro/a	
Licenciado/a	
Nivel Inicial	
Nivel Básico	
Nivel Medio	
Ciencias Sociales	
Ciencias Naturales	
Matemáticas	
Educación Física	
Lengua Española	
Educación física/Deporte	
Arte	
FIHR	
Math	
Languague Arts	
Science	
Social Studies	
World Culture	
Arts	
Francés	
Culture du Monde	
Geographie	
Psicología	

Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

Lenguas Extranjeras _____

Lengua Española _____

Ciencias Sociales _____

Ciencias Naturales _____

Matemáticas _____

Número de actividades de formación complementaria (cursos, diplomados, especialidades, maestría, etc.) relacionados con la con la Educación Intercultural a las que ha asistido en los últimos cinco años:

Ninguna _____

De 1 a 3 _____

De 4 a 6 _____

Más de 6 _____

Cargo o función que realiza y años durante los que ha ejercido:

Cargo/ función	x	Años
Coordinador/a de nivel		
Encargado/a de área de apoyo académico		
Coordinación área Psicológica		
Maestro/a		

Parte II. Cuestionario

Por favor completa con la información que se te pide a continuación. Marca con una "X" la que corresponda según tu caso, en función a la siguiente escala de valoración: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Con relación al Proyecto de centro		1	2	3	4	5
1	El proyecto de centro contempla explícitamente la inclusión de la diversidad cultural.					
2	El currículo contiene contenidos que desarrollan competencias como la tolerancia a otras culturas.					
3	La propuesta curricular desarrolla conocimientos sobre otras culturas.					
4	El currículo oferta asignaturas con contenidos de enseñanza de lenguas extranjeras.					
5	En el Proyecto de Centro aparecen programas y actividades dirigidas a la sensibilización y concienciación de la diferencia en general y en particular de la diversidad cultural.					
6	El centro cuenta con una estructura organizativa que					

	fomenta la educación intercultural.					
7	Los contenidos impartidos en los salones de clases contribuyen a la formación intercultural en los estudiantes					
8	Las actividades de formación del profesorado diseñadas por el centro colaboran a tener conocimientos sobre la diversidad cultural.					

Con relación al desarrollo de conocimientos		1	2	3	4	5
9	La metodología pedagógica que se implementa en los salones de clases facilita el aprendizaje intercultural.					
10	Trabajar como docente con estudiantes de otras culturas ha enriquecido mis conocimientos sobre otras culturas					
11	Identifico los avances que en sus aprendizajes culturales han tenido mis estudiantes por estar en constante interacción con compañeros de otras culturas.					
12	Reconozco que las familias del centro han aumentado su nivel de conocimientos sobre otras culturas por su nivel de participación en las actividades programadas.					
13	Reconozco los conceptos asociados a comportamientos de personas de otras culturas diferentes a la mía.					
14	Trabajar en el centro me ha ayudado a aprender a escribir y pronunciar palabras en otros idiomas diferentes al mío.					
15	Los programas de capacitación orientados a desarrollar una cultura de convivencia me han ayudado a mejorar mis relaciones con los demás.					
16	Fomento entre mis estudiantes relaciones sociales justas e igualitarias.					

Con relación a desarrollo de habilidades		1	2	3	4	5
17	Los programas de capacitación desarrollan una actitud positiva sobre la valoración de la presencia intercultural.					

18	Las clases que se imparten en las diferentes lenguas promueven en las aulas una mejor comunicación entre estudiantes de diferentes culturas.					
19	El personal docente mantiene actitud abierta a los procesos de mediación como herramienta de resolución pacífica de los conflictos interculturales propios entre personas de diferentes culturas.					
20	El ambiente que existe en los salones de clases fomenta la apertura hacia otras culturas.					
21	Las familias de mis estudiantes me hablan de su satisfacción por los aprendizajes interculturales logrados.					
22	Me relaciono eficazmente con compañeros docentes que pertenecen a otras culturas.					
23	Pongo en práctica estrategias de mediación ante los conflictos culturales de mis estudiantes.					
24	Utilizo la reflexión dialógica para ayudar a mis estudiantes a mejorar sus relaciones de convivencia diaria.					

Con relación a desarrollo de actitudes		1	2	3	4	5
25	Mis expectativas iniciales sobre participar de un ambiente de trabajo que incluye compañeros profesores de diferentes culturas, han sufrido algún cambio.					
26	Mi desempeño en un centro orientado hacia la interculturalidad ha hecho que cambie mi manera tradicional de responder ante las demandas de los estudiantes.					
27	Me siento satisfecho con mis estudiantes porque se muestran contentos por tener amigos compañeros de otras nacionalidades.					
28	El personal docente mantiene una actitud abierta con relación a la posibilidad de la interacción entre personas de diferentes culturas.					
29	Valoro el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la mía.					
30	Me agrada ver que los estudiantes en general muestran un mayor interés por aumentar su					

	conocimiento sobre personas de otras culturas.					
31	Me siento alegre por el nivel de apertura de los padres en la participación de las actividades del centro demostrando que tienen una buena actitud hacia la presencia intercultural.					
32	Me enriquece tener alumnos y compañeros docentes de otras culturas.					
33	Tengo en cuenta la opinión de los compañeros docentes de otras culturas distinta a la mía.					
34	Me agrada trabajar con mis estudiantes en proyectos que aumentan su nivel de interacción con personas de otras culturas.					
Otras observaciones que considere pertinente:						

Anexo 1.4.3 Cuestionario c) dirigido a las familias

Queridos Padres/Madres y/o Tutores:

Me dirijo a ustedes para solicitarles su colaboración en un trabajo de investigación que debo realizar como requisito necesario para la obtención del grado de doctora por la Universidad de Murcia (España). El propósito de este trabajo consiste en analizar las percepciones y valoraciones de la comunidad educativa (profesorado, estudiantes, padres, madres o tutores legales) a cerca del diseño y desarrollo del currículo de Educación Intercultural Bilingüe en el Colegio San Juan Bautista, de Santiago de los Caballeros, República Dominicana.

Como ha señalado Fernández Droguett (2005, p.10), “el concepto de interculturalidad está vinculado con la capacidad de reconocer las diferencias, de promover una actitud de respeto hacia las demás culturas. Se desarrolla la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el diálogo abierto y generoso entre las culturas. Se reconoce y acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, la comunicación y la negociación para la convivencia armoniosa”. Conocer sus percepciones y valoraciones es muy importante para conocer la realidad existente y, establecer las acciones de mejora que permitan desarrollar una auténtica Educación Intercultural Bilingüe.

Con este fin les presento este cuestionario, totalmente anónimo, de preguntas cerradas, debiendo señalar la opción que consideren adecuada en una escala de 1 a 5, siendo 1, totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo.

Sin otro particular, me despido agradeciendo de antemano la colaboración prestada.

Parte I. Datos demográficos:

Por favor completa con la información que se te pide a continuación. Marca con una "X" la que corresponda según tu caso.

Género: M _____ F _____

Edad/años:

Menos de 25 años _____

Entre 26 y 30 años _____

Entre 31 y 40 años _____

Entre 41 y 50 años _____

Más de 51 años _____

Número de hijos en el colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

4 ó más _____

Nacionalidad:

Soy dominicano/a _____

Soy extranjero/a _____

Nivel de estudios realizados:

Primarios _____ Secundarios _____ Universitarios _____ Especialidades _____

Parte II. Cuestionario

Por favor lee los enunciados que siguen a continuación y, utilizando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas marcando con una "X" la opción que corresponda a tu opinión sobre la

misma, en función a la siguiente escala de valoración: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Con relación al desarrollo de conocimientos		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a ha aumentado su nivel de conocimiento general sobre otras culturas por tener compañeros extranjeros.					
2	Mi hijo/a muestra mayor apertura hacia otras culturas después que asiste a las clases que se imparten en este centro educativo.					
3	Mi hijo/as es capaz de localizar en un mapa países de origen de sus compañeros extranjeros.					
4	Reconoce mi hijo/a costumbres típicas de otros países.					
5	Mi hijo/a sabe escribir y nombrar palabras en otro idioma distinto al suyo.					
6	Mi hijo/a identifica canciones y ritmos musicales de otro país.					
7	Mi hijo/a conoce nombres de determinados objetos propios de otros países diferentes.					
8	Mi hijo/a conoce el nombre de al menos una comida típica de algún país de origen de sus compañeros extranjeros.					
9	Mi hijo puede comunicarse fácilmente con personas de otros países utilizando el inglés o francés.					
10	Las actividades a las que acompaño a mi hijo/a en el colegio fomentan la apertura hacia otras culturas.					

Con relación al desarrollo de habilidades		1	2	3	4	5
11	Mi hijo/a trae a la casa compañeros invitados procedentes de otras culturas.					
12	A mi hijo/a le gusta compartir con compañeros de cultura diferente					
13	Mi hijo/a se muestra respetuoso de las costumbres de sus compañeros extranjeros.					
14	Mi hijo/a se esfuerza por relacionarse con los compañeros de otras culturas.					

15	Mi hijo/a comparte conmigo las inquietudes de sus compañeros extranjeros.					
16	Mi hijo/a se expresa de forma positiva acerca de las conductas diferentes de sus compañeros extranjeros.					
17	Mi hijo/a enfrenta los conflictos que surgen entre sus compañeros de una y otra cultura haciendo de conciliador.					
18	Mi hijo/a realiza tareas en la casa u otros espacios en equipo con compañeros extranjeros.					
19	Mi hijo/a manifiesta desagrado hacia las opiniones de compañeros nacionales que ofenden a los compañeros extranjeros.					
20	El nivel de tolerancia de mi hijo/a ha aumentado aún más al compartir con compañeros de otras culturas la diversidad cultural presente en su medio.					

Con relación al desarrollo de actitudes		1	2	3	4	5
21	Es importante que mi hijo/a conozca costumbres y tradiciones de sus compañeros de otras culturas.					
22	Mi hijo/a disfruta de las relaciones de interacción con compañeros de otras culturas.					
23	Mi hijo/a se enriquece al relacionarse con compañeros de otras culturas.					
24	Noto como le agrada a mi hijo/a escuchar pronunciar palabras en un idioma diferente al suyo.					
25	Mi hijo/a comparte con las familias de los compañeros extranjeros de igual forma que con las de sus compañeros nacionales.					
26	A mi hijo/a le gusta participar en las diferentes actividades culturales nacionales y extranjeras que se realizan en el centro.					
27	A mi hijo/a le agrada recibir clases de profesores pertenecientes a otras culturas diferentes a la suya.					
28	Las clases que recibe mi hijo/a le ayudan a tener una visión más amplia sobre el mundo.					
29	Mi hijo/a me involucra para que participe en la planificación de actividades educativas y culturales					

	de su curso.					
--	--------------	--	--	--	--	--

Por favor escribe cualquier otra observación que considere pertinente y que no fue tomada en cuenta en el cuestionario:

Anexo 2. Breve descripción de los Jueces

1. Pablo Viñas Guzmán:

Director Ejecutivo de AFS Intercultural Programs para la República Dominicana y Puerto Rico, desde 2006 hasta la actualidad. Es una organización educativa internacional sin fines de lucro que opera en más de 70 países, promoviendo programas de intercambios estudiantiles y de educadores para el desarrollo de una ciudadanía global y el desarrollo de una educación intercultural.

Maestría en Gestión de Empresas (Mención Negocios Internacionales, 2014), por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santo Domingo, República Dominicana. Licenciado en Derecho (2006) por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santiago, República Dominicana.

2. Kiero Guerra Peña:

Doctor en psicología Cuantitativa por la Universidad de Missouri, Estados Unidos. Profesor investigador de la PUCMM, República Dominicana. Actualmente es el Vicerrector de Relaciones Interinstitucionales de la misma universidad.

3. Federica Castro:

Doctora en educación por la Universidad de Exeter. Profesora de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) en el área de Educación. En la PUCMM, ha ocupado el cargo de Directora del Departamento de Inglés y ha sido Decana de la Escuela de Humanidades, entre otros cargos.

4. Joel Zapata:

Maestría en Educación Matemática e Investigación por la University of British Columbia - UBC (Vancouver, Canadá). Diplomado "Opciones Estratégicas para la Reforma Educativa" del Instituto del Banco Mundial y la Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Profesor a Tiempo Completo del Departamento de Ciencias Básicas (Área de Estadísticas). Vicerrector Académico de Grado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana. Coordinador de la Unidad de Monitoreo y Evaluación (Proyectos PEF e INICIA) y Vicerrector de Investigación e

Innovación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana

5. Pilar Arnaiz:

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia y profesora en diferentes universidades en Europa, Estados Unidos y diversos países latinoamericanos. Es directora del grupo de investigación "Educación inclusiva: una escuela para todos" en la Universidad de Murcia. Ha sido Directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, directora del Curso de Capacitación Pedagógica del profesorado de Educación Secundaria, y directora de numerosos Cursos y congresos, y Vicerrectora de la Universidad de Murcia. Ha publicado más de 20 libros, así como numerosos artículos y capítulos de libros tanto de carácter nacional como internacional en el ámbito de la atención a la diversidad. En la actualidad sus trabajos de investigación están dedicados a promover centros y aulas inclusivas, buenas prácticas, y desarrollar un sistema de indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado.

6. Remedios de Haro:

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección: Pedagogía). Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Premio extraordinario de Doctorado por la Universidad de Murcia (2000). Miembro del grupo de investigación "Educación inclusiva: una escuela para todos" de dicha universidad. Ha sido directora de numerosos cursos de formación y congresos, vinculados a promover el desarrollo de una Educación Intercultural e inclusiva. Del mismo modo, ha publicado libros y artículos centrados en dicha temática. Actualmente, sus líneas de investigación están dedicadas a promover una educación de calidad y equitativa para todos.

Anexo 3. Lista de Acrónimos

AFS	American Field Service Intercultura
ALAFA	Asociación Latinoamericana de la Familia
CEPREC	Centro Para el Estudio, Prevención y Resolución de Conflictos
CNE	Consejo Nacional de Educación
CED	Coalición Educación Digna
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CREM	Comunidad de Aprendizaje
EDUSANU	Programa Escuela Saludable
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
END	Estrategia Nacional de Desarrollo
EPT	Educación Para Todos
EEUU	Estados Unidos de Norteamérica
FUNDO	Fundación Dominicana de Obesidad y Prevención Cardiovascular
JEE	Jornada Escolar Extendida
JOLIPAX	Jóvenes Promotores de la Paz
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
NEE	Niños con Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONE	Oficina Nacional de Estadística
ONGs	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEC	Proyecto Educativo de Centro

PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina
PUCMM	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
SEE	Secretaría de Estado de Educación
SEEC	Secretaría de Estado de Educación y Cultura
SJRM	Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes
STEM	Acrónimo en inglés de science, technology, engineering y mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UDI EP	Unión Dominicana de Instituciones Educativas Privadas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia