



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La formación de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años desde la práctica docente. (Estudio comparado Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México). Buenas Prácticas

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE

MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta:

DALIA PEÑA ISLAS

Director de Proyecto Terminal:

DR. CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ SOLERA

Pachuca de Soto, Hidalgo. Junio de 2012.

Agradecimientos

*A DIOS POR PERMITIRME VIVIR Y COMPARTIR
MIS PROYECTOS DE VIDA CON LA GENTE QUE AMO.*

A MI FAMILIA:

*MI ETERNO AGRADECIMIENTO POR SU CARIÑO,
POR SU APOYO PARA CONCLUIR ESTE PROGRAMA.*

*A MI HIJA Y ESPOSO POR SU ESPERA Y PACIENCIA
CON AMOR Y TODO MI CARIÑO.*

*A LA UAEH, CONACYT, AUTORIDADES Y ADMINISTRATIVOS POR SU
APOYO Y GESTIÓN.*

*A MIS MAESTRAS Y MAESTROS EN OVIEDO, ESPAÑA, MÜNSTER,
ALEMANIA E HIDALGO, MÉXICO POR SU COMPRENSIÓN, APOYO Y
TOLERANCIA*

*A LA DRA. URSULA BERTELS, DR. SAN FABIAN MAROTO, DRA. CORA
PÉREZ MAYA POR SU APOYO SIEMPRE.*

A MI TUTOR: DR. CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ SOLERA

ASESORA METODOLÓGICA: DRA. LYDIA RAESFELD

LECTORA: DRA. JOSEFINA HERNÁNDEZ TÉLLEZ

DRA. GRACIELA AMIRA MEDECIGO SHEJ

GRACIAS POR SU APOYO Y GUÍA DURANTE ESTE PROCESO

*GRACIAS A TODOS Y TODAS PORQUE USTEDES SON PARTE
DE ESTE PROCESO*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO I	11
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.-ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
1.2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.2.1.-IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	21
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	22
1.4.-PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
1.5.-OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
1.6.-SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
1.7.-METODOLOGÍA	26
1.7.1.-EL MÉTODO COMPARATIVO APLICADO A LA EDUCACIÓN.....	26
1.7.2.- EL MÉTODO COMPARATIVO APLICADO A LA EDUCACIÓN	30
1.7.3.-CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASOS	31
1.8.-MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	41
1.9.-FUNDAMENTO TEÓRICO	56
CAPÍTULO II	63
ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS MÉXICO, ESPAÑA Y ALEMANIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR O BACHILLERATO.	63
2.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO	63
2.1.1 EL BACHILLERATO EN MÉXICO, HIDALGO	67
2.2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA.....	75
2.2.1 EL BACHILLERATO EN ESPAÑA, ASTURIAS, OVIEDO.....	77
2.3 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ALEMANIA	84
2.3.1 EL BACHILLERATO EN ALEMANIA	87
CAPÍTULO III	91
MÉXICO, ESPAÑA Y ALEMANIA DE PAÍSES MULTICULTURALES A ESCUELAS MULTICULTURALES	91
3.1.- HISTORIA DE LA SOCIEDAD MULTICULTURAL EN EL CASO DE MÉXICO	91
3.2.- HISTORIA DE LA SOCIEDAD MULTICULTURAL EN EL CASO DE ESPAÑA	95
3.3.- HISTORIA Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ALEMANIA	99
3.4.-LOS CENTROS EDUCATIVOS	103
3.4.1- EL CENTRO EDUCATIVO EN HIDALGO, MÉXICO.ESTUDIO DE CASO EN HIDALGO, MÉXICO	103
3.4.2.- EL CENTRO EDUCATIVO EN OVIEDO, ESPAÑA.ESTUDIO DE CASO EN OVIEDO, ESPAÑA ..	105
IES ALFONSO II	105
3.4.3.-EL CENTRO EDUCATIVO EN MÜNSTER, ALEMANIA. ESTUDIO DE CASO MÜNSTER, ALEMANIA	107

CAPÍTULO IV	110
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN OVIEDO, ESPAÑA, MÜNSTER, ALEMANIA E HIDALGO, MÉXICO.....	110
4.5.- PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD.....	110
4.5.1.- ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS.....	110
4.5.2.-ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA OVIEDO, ESPAÑA	110
4.5.2.1.-ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA NÚMERO DOS EN OVIEDO, ESPAÑA	124
4.5.3.- ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN MÜNSTER, ALEMANIA.....	130
4.5.4.- ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVA EN HIDALGO, MÉXICO	138
4.6.-SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE OVIEDO, ESPAÑA, MÜNSTER, ALEMANIA E HIDALGO, MÉXICO	145
4.7.- APORTACIONES DE LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS EN ESPAÑA, ALEMANIA Y MÉXICO.	150
4.8.- IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DE 16 A 19 AÑOS	152
CAPÍTULO V	155
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, ENTREVISTAS Y BIBLIOGRAFÍA	155
5.1.-CONCLUSIONES.....	155
5.2.- RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE 16 A 19 AÑOS	157
5.3.- ANEXOS	157
5.2.- GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS AULAS	163
5.2.1.-FORMATO GUÍA DE ANÁLISIS DE MATERIALES	164
5.3.-BIBLIOGRAFÍA.....	166
5.4.- LOS RECURSOS DE LA RED	171

Presentación

La educación es todo lo que la humanidad

ha aprendido sobre sí misma

JACQUES DELLORS

Este trabajo presenta información relacionada con el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años de la educación media superior desde la práctica docente, además recopila información sobre algunas buenas prácticas identificadas en esta misma temática en el contexto mexicano, español y alemán.

El impacto de la globalización, hace que nuestro planeta sea cada vez la llamada “aldea global”, lo cual requiere que las personas que lo habitamos desarrollemos competencias que nos permitan por un lado comprender y valorar a las personas de otras culturas con las que tengamos contacto, así como también que nos faciliten el poder relacionarnos y afrontar las situaciones cotidianas y laborales derivadas de la complejidad de los cada vez más comunes y crecientes entornos en los que vivimos y viviremos en el siglo XXI. Hoy en día tanto en el contexto mexicano como en el contexto internacional se ha dado un creciente interés por la formación de competencias, entre las cuales se ubica la competencia intercultural, como una competencia transversal necesaria en estudiantes y profesores para afrontar los retos que actualmente exigen las sociedades multiculturales, el profesorado debe convertirse en un agente de cambio, continuamente innovador y consciente de la evolución de su alumnado y de su entorno, por lo que entre los nuevos roles que se le asignan es el de educar ciudadanos en un espíritu de tolerancia, de comprensión y de respeto hacia la diversidad, algo que requiere una adecuada formación para poder ejercer ese papel de mediador entre lenguas y culturas, por lo que se considera importante abordar esta temática no sólo desde el ámbito nacional sino también internacional, rescatando elementos de la práctica docente e identificar buenas prácticas del profesorado que permitan analizar cómo logran responder a un alumnado pluricultural. En este sentido la presente tesis de investigación se centrará en describir mediante estudios de casos específicos tanto a nivel internacional como nacional prácticas en las aulas sobre el desarrollo de la

competencia intercultural en estudiantes de la educación media superior. El análisis de las prácticas permitirá recabar información sobre las metodologías, estrategias, materiales y formas de evaluación que propicien el desarrollo de la interculturalidad en estudiantes de la educación media superior de una forma transversal, además el análisis que se obtenga de las experiencias permitirá recabar información verídica sobre como el docente desarrolla la interculturalidad en los estudiantes, generándose así una cultura de intercambio de buenas prácticas, así como una difusión de experiencias que reflejen la problemática real y las soluciones prácticas e innovadoras generadas a partir de la experiencia docente.

Se considera importante mencionar que la presente tesis, está organizada en forma secuencial y coherente integrando cada uno de sus elementos.

En el primer capítulo de la tesis denominado “Diseño de la Investigación”, en donde se inicia con un análisis de lo que se ha investigado en relación a la temática en el ámbito internacional y nacional, después se realiza una descripción y planteamiento de la problemática a investigar, a continuación se presenta la justificación enmarcando la relevancia de esta tesis, después se abordarán algunos modelos y conceptos teóricos que sustentarán el estudio, además se describe la metodología propuesta para investigar, en la cual se ofrece una breve descripción de la metodología de estudios comparados y estudios de caso. Finalmente se presenta una descripción de la metodología que sustenta esta investigación.

A continuación se plantea el sustento teórico del trabajo, el cuál se considera fundamental y que está íntimamente relacionado con el concepto de cultura. El autor Ariño (2003:296) rescata las discusiones más actuales del concepto, además aporta elementos teóricos nuevos que permiten sustentar esta investigación.

En el segundo capítulo llamado “Estructura de los sistemas educativos México, España y Alemania de la educación media superior o bachillerato”, se realiza una breve descripción de los sistemas educativos en los tres países desde el nivel básico hasta el nivel superior, posteriormente se describe como la educación en el nivel medio superior se sustenta jurídicamente para contextualizar un poco las diferencias y similitudes de

los sistemas educativos en ámbos países y finalmente se describe el sistema medio superior en México, España y Alemania.

Este capítulo permite visualizar de forma general a particular la estructura de los sistemas educativos en México, España y Alemania centrándose en la información más relevante en el sistema medio superior.

En el tercer capítulo denominado “México, España y Alemania de países multiculturales a escuelas multiculturales”. (Estudios de caso) se pretende contextualizar cómo a través de la historia estos tres países se convirtieron en países multiculturales y cómo esta causa provoca que surja la necesidad de una educación intercultural.

A continuación se presentan los retos que se comienzan a enfrentar en las escuelas y como la educación intercultural se va desarrollando a través de la historia, además se contextualizan los centros educativos en cada país.

En el cuarto capítulo llamado “De las prácticas en el desarrollo de la competencia intercultural en Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México.”

Aquí se presenta el trabajo empírico, centrado en la descripción de las actividades desarrolladas dentro del aula por parte del docente para desarrollar la competencia intercultural, aquí se describen las actividades, materiales y estrategias que se observaron. Se analiza la práctica de 5 docentes, en el caso de México en el primer semestre de preparatoria 4, en el caso de Alemania en el grado 11 y en el caso de España en el primer semestre de bachillerato. En este apartado se analiza ampliamente como la práctica docente en cada caso va desarrollando la competencia intercultural en los estudiantes de bachillerato. Finalmente se rescatan las diferencias, similitudes y aportaciones de cada caso y se recuperan las características identificadas como similares en buenas prácticas en el desarrollo de la competencia intercultural.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, en estas se presentan las principales evidencias del estudio y los resultados más importantes del trabajo empírico y también las nuevas interrogantes más importantes que se generaron,

además se plantean algunas recomendaciones. Para finalizar se presentan la bibliografía empleada y los anexos

Capítulo I

Diseño de la Investigación

1.-Trabajos relacionados con la educación intercultural

En la revisión que se efectuó para el presente estado del conocimiento se encontró gran variedad de trabajos que muestran un interés por la temática, pero cabe mencionar que en su mayoría se refieren a la educación intercultural en educación básica versus en la educación media superior la cual recientemente se está abordando y en donde se localizaron diversas investigaciones interesantes que abordan este tema y que han sido publicadas en distintas fuentes como: tesis, artículos de investigación, libros y revistas de educación.

A partir del análisis que se efectuó se encontraron distintas categorías, además el presente estado del conocimiento se ubica como punto de partida la caracterización de la práctica docente desde el contexto internacional, entendiendo que la revisión de experiencias de otros países, brinda una visión amplia de la problemática de la formación y la práctica docente, contribuyendo a comprender nuestra realidad ampliando el panorama y aprendiendo de las experiencias de otros.

Trabajos relacionados con la educación intercultural en el ámbito internacional

En cuanto al ámbito internacional se han localizado trabajos referentes a la formación y práctica de los profesores en países como España, Estados Unidos, Alemania y Canadá principalmente.

Jordán A. (1994) aborda la problemática en el contexto español y nos presenta la función de los maestros al ejercer su práctica en escuelas con alumnos culturalmente heterogéneos. El autor argumenta que los centros escolares han dejado de ser monoculturales para convertirse en comunidades educativas multiculturales lanzándose este gran reto a los docentes.

El maestro e investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona plantea la problemática en el terreno de la educación multicultural tanto en la formación como en su práctica.

Paricio S. (2001) menciona dentro de uno de sus apartados el papel del profesorado en el desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, concluyendo con un conjunto de pautas encaminadas a orientar su formación inicial y continua en esa dirección. Además se menciona que entre las tareas que competen al profesorado en relación con el alumnado figuran: la preparación para entablar relaciones con personas de otras culturas, favorecer que comprenda y acepte a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos, ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales, mostrarle que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación, demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación, conducirlo a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica y ayudarle a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones .

El debate sobre el derecho a la diferencia es particularmente significativo en sociedades multiculturales como las de Canadá y Estados Unidos, en donde algunos sectores han comenzado a tomarse filosófica, política y moralmente en serio la existencia de la multiculturalidad.

Entre los autores que participan en este debate destacan Charles Taylor, Will Kymlicka, Richard Rorty, Alasdair MacIntyre, Michael Sandel y Michael Walzer.(citados por Paricio,2001:5)

Lo que preocupa principalmente a los autores es encontrar una salida, desde el liberalismo, al derecho a la diferencia. La salida no es fácil. El liberalismo surgió para instaurar el derecho a la igualdad en un mundo asentado sobre los privilegios (de nacimiento, estamentales, de raza, de religión, etc.).

El fundamento de esa igualdad, según el liberalismo clásico, es la pertenencia de todo individuo a la especie humana. Le corresponde, pues, a todo individuo por

naturaleza una dignidad que es el fundamento de su derecho a la igualdad. De ahí que las instituciones, para ser justas, tengan que ser neutrales con respecto a las peculiaridades individuales y sociales de cada ser humano.

Los autores se preguntan si la pertenencia cultural tiene también que ser desechada para mantener el principio de la igualdad. O de otra manera: si la pertenencia a una cultura determinada es esencial para el individuo, como lo es su pertenencia a la especie humana; y por tanto, si sus derechos culturales o comunitarios son parte sustancial de los derechos humanos.

Contreras G. y Wilhelm R. (2010) proponen enseñar sobre la diversidad a maestros de secundaria y prepa a través de obras de teatro, cine y arte folklórico. Su trabajo en ámbitos multiculturales y su interés por la interculturalidad le ha permitido desarrollar estrategias innovadoras las cuales se pretenden recuperar dentro de este trabajo de tesis.

Por otro lado Glagiardi R.(1995) recapitula sobre la problemática de la formación docente, la cual debe ser reorganizada para mejorar las capacidades de los maestros en la educación multicultural/intercultural. También menciona que las experiencias positivas pueden ayudar a mejorar la formación docente en esta área.

Dentro de las investigaciones realizadas en Münster, Alemania se localiza una investigación pionera en la temática de la competencia intercultural y son las investigadoras y maestras Ursula Bertels, Sabine Eylert, Christiana Lütkes, Sandra de Vries en (Ethnologie in der Schule, “Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz”, 2004) quienes durante un año seguido en cuatro clases diferentes entre el primero y segundo grado de secundaria dan más de 65 horas de estudio con temas etnológicos en diferentes cursos como: geografía, historia, ciencias sociales, religión y otras, fijándose lo siguiente:

- Facilitar informaciones y levantar el interés
- Aprender a cambiar el punto de vista
- Reconocer al etnocentrismo

- Aprender a relacionarse con otras culturas
- Fomentar valores como el respeto, la tolerancia etc.

Se realizaron cuestionarios de métodos cuantitativos y cualitativos. Los alumnos de las cuatro clases que participaron tuvieron que llenar el cuestionario antes y después del año de enseñanza. En los resultados de la investigación se muestra que los alumnos cambian su punto de vista de los alumnos de otras clases después de los cursos impartidos. Por la discusión de los temas etnológicos se había aumentado la capacidad de reconocer situaciones interculturales conflictivas y analizarlas de diferentes perspectivas, así también como la capacidad de buscar una manera de acercarse a personas de diferentes culturas.

Este proyecto marcó una etapa importante en la investigación sobre la competencia intercultural, se demostró que se puede enseñar la competencia intercultural mediante temas etnológicos, se fortaleció el concepto de competencia intercultural y se logró una nueva definición, se logró una contribución al campo científico.

Otra de las investigaciones que aportan grandes elementos en relación al desarrollo de la competencia intercultural son las investigaciones de la doctora Sara Fürstenau,¹ quien ha realizado diversos estudios relacionados con la educación intercultural y la educación para inmigrantes.

Dentro de otras investigaciones también se rescata el estudio titulado “Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“, de Settelmeyer Anke, Hörsch Karola y Shwerin Christine, esta investigación es realizada en Bonn, Alemania, en se plantea la importancia del desarrollo de competencias interculturales en personas de origen extranjero, ya que se parte de la premisa que éstas podrían fortalecer sus oportunidades en el mercado

¹ http://www.good-practice.de/Aufstellung_Mig-Forschung.pdf (consultado el 10 de Abril de 2012).

laboral, en este proyecto se pretende detectar las habilidades interculturales de los migrantes.

Recientemente en el informe de la UNESCO (2009) rescata elementos trascendentales relacionados con la diversidad cultural y el diálogo intercultural, retomando temas como diversidad cultural, diálogo intercultural, lenguas, educación, comunicación y contenidos culturales, creatividad y mercados, diversidad cultural: una dimensión fundamental del desarrollo sostenible y diversidad cultural, derechos humanos y gobernanza democrática. Dentro de este informe se plantean como objetivos centrales analizar la diversidad cultural en todas sus facetas, dar a conocer la importancia de la diversidad cultural en el ámbito de las lenguas, educación y comunicación. Además se analiza que “Sensibilizar a las personas a la diversidad cultural es una cuestión de enfoque, métodos y actitudes más que de asimilación de contenidos”. La tolerancia es una aptitud que se adquiere con la práctica.

Trabajos relacionados con la educación intercultural en el ámbito nacional

Dentro del contexto nacional se han localizado interesantes trabajos como los que presenta especialmente Silvia Shmelkes y María Bertely, especialmente Silvia Shmelkes es quien recupera experiencias innovadoras en la educación intercultural.

Dentro de esta categoría se presentan trabajos relacionados con propuestas para evaluar competencias en el nivel medio superior. Guzmán (2009) quien propone, métodos y estrategias de evaluación psicopedagógicas para la evaluación de competencias, Villardón (2006) quien presenta “la importancia de la evaluación y sus repercusiones”, Ahumada (2003) propone un sistema de evaluación por evidencias y vivencias de los aprendizajes y por último Barragán (2004) quien presenta al portafolio como un sistema de evaluación para recoger evidencias del aprendizaje.

Dentro del ámbito nacional se han localizado diversos trabajos que se relacionan directamente con la educación intercultural entre los cuales se destacan a María Bertely

Bertely M., (2003), en “Estado del conocimiento sobre diversidad cultural y educación” hace un análisis crítico sobre las investigaciones a nivel nacional, sus deficiencias y aportaciones en esta temática. En la parte de la interculturalidad enfatiza en que hay una producción importante de conocimiento, pero esto no necesariamente implica la madurez de los trabajos. La mayoría de los trabajos más sólidos se encuentran en las tesis de maestría y de doctorado, y estos son trabajos que pocas veces se publican, además recupera que las entidades de la República Mexicana que han aportado mayor número de investigaciones son Michoacán, el Estado de México, Jalisco y Guadalajara. La mayoría de los estudios han sido hechos en Puebla, Oaxaca, Estado de México, Michoacán. Casi no hay trabajos sobre el Norte ni sobre el Sureste, comenta que existe un sesgo en visión central de la interculturalidad de México.

Shmelkes S., (2003), como directora General de la coordinación general de educación intercultural y bilingüe en 2006 en México, recupera en “Experiencias Innovadoras en Educación multicultural 2”, una serie de prácticas en educación intercultural y bilingüe con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño docente. Éste libro refleja experiencias del nivel básico especialmente pero también aborda del nivel medio y nivel superior rescatando los proyectos más innovadores. Dentro de las experiencias que se rescatan en éste trabajo se analizan problemáticas como; el uso de metodologías inapropiadas, la memorización de contenidos, la utilización de materiales descontextualizados de las realidades y pedagogías autoritarias, pero además en una de las experiencias de escuelas de Veracruz se rescata la reflexión de trabajar de la interculturalidad no sólo en escuelas indígenas, sino en escuelas generales de todo el país. Éste proyecto refleja la importancia de rescatar la práctica docente en las instituciones educativas, ya que permite comparar y compartir buenos resultados, así como reflexionar sobre las problemáticas reales.

Trabajos relacionados con la educación intercultural en el ámbito nacional

En nuestro estado y en Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, es importante mencionar que una de las pioneras en el tema de educación intercultural es la doctora

Lydia Raesfeld, quien introdujó esta temática y quien ha realizado múltiples estudios en relación a ésta.

Se han elaborado también tesis de maestría relacionadas con el tema de la interculturalidad tituladas: “La formación y práctica de los docentes ante la educación intercultural”, “ El caso de las escuelas de la ciudad de Pachuca”, “Formación docente con enfoque intercultural bilingüe , el caso de la Escuela Normal Valle del Mezquital” , “La inclusión de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio del inglés” y “Análisis del programa intercultural bilingüe en las escuelas primarias generales con atención a niños indígenas en la ciudad de Pachuca, Hidalgo”.Pero en el nivel básico y Superior de Educación, pero no se localizan trabajos relacionados con la educación media superior, lo cual se considera un nivel educativo muy descuidado.

Con esta revisión sobre el tema, se encontró que tanto a nivel internacional como a nivel nacional existe escasa investigación sobre el desarrollo de la interculturalidad en las aulas, vista desde las prácticas docentes en el nivel medio superior, mucho menos se han localizado investigaciones que revelen buenas prácticas o prácticas exitosas en este nivel educativo, es decir el currículo oculto sigue oculto a la invisibilidad de la luz, por lo que se considera oportuno el presente trabajo para compartir y comprender las prácticas desde dentro de las aulas.

1.2.-Retos y virtudes de la educación intercultural

Se da un creciente interés por la educación intercultural o como actualmente se denomina en algunos contextos “competencia intercultural”, tal como se trata de señalar en la educación media superior en México a través de las competencias genéricas que debe poseer el docente y el estudiante, señaladas dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la que se propone una educación orientada en el aprendizaje con un enfoque de competencias educativas y logro de aprendizajes significativos, es decir aprendizajes para la vida. (RIEMS, 2008)

La reforma integral de la educación media en México plantea la formación de la siguiente competencia.

Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. (RIEMS, 2008)

Como puede observarse se intenta plantear en el currículo normal un enfoque intercultural visto de forma transversal, bueno a través de la formación de la competencia anterior, pero existen diversos vacíos que hay que considerar, tales como la falta de formación docente en la formación de esta competencia, los escasos y baja calidad de los programas formativos existentes en México relacionados con la interculturalidad, las distancias entre los discursos y las prácticas educativas, el compartir buenas prácticas, escasas investigaciones sobre las prácticas educativas en este nivel, además antes de poder inferir mediante una reforma o currículo que los estudiantes deban tener esta competencia el egresar del nivel medio superior en México es necesario plantearse primero que los docentes la tengan y estén logrando transmitirla a sus estudiantes .

México no es el único país que enfrenta este reto, de hecho como se mencionó en el estado del conocimiento existe preocupación por el desarrollo y la práctica docente en contextos multiculturales y el logro de la interculturalidad tanto en docentes como en alumnos, los retos ahora como lo dijo Antonio Jordán (1994:180) son mayores porque las aulas son completamente diversas y el alumnado totalmente heterogéneo y el desarrollo del respeto a la diversidad de creencias, cultural, de valores y a la

diferencia se debe trasladar a lo social, el papel de la escuela es grande porque sus enseñanzas se debe ver reflejada en las acciones mismas.

Por otro lado en España caso concreto de Oviedo, Asturias, se establece desde el modelo educativo regulado por la Ley Orgánica de Educación, adaptando su currículo a las peculiaridades de esta comunidad autónoma e incluyendo elementos del logro de objetivos europeos y españoles en educación, se localiza que existen apartados referidos al desarrollo de conocimientos y competencias necesarias en la sociedad actual entre ellas los valores, la cohesión social, la igualdad de derechos, la no discriminación, se localiza un apartado de atención a la diversidad en donde se refleja que no se supondrá discriminación alguna para el logro de los objetivos.

En el currículo español se observa la preocupación por atender a la diversidad del colectivo estudiantil de bachillerato cada vez más heterogéneo, se plasma la preocupación por la no discriminación y el desarrollo en los estudiantes de conocimientos y competencias no sólo cognitivas, sino actitudinales, en el artículo 11 en el apartado 6 se inscribe que las actividades educativas, así como las programaciones docentes deberán fomentar el principio de igualdad entre mujeres y hombres, así como la resolución pacífica de conflictos.

Como puede observarse tanto en el currículo de bachillerato mexicano, como en el currículo de bachillerato español se plasma el interés por desarrollar en los estudiantes conocimientos y competencias enfocadas a los valores, a la igualdad, a la no discriminación, a la resolución de conflictos, expresado en otras palabras atendiendo a su particularidad, pero ambos encaminados al respeto del otro.

El asunto de la educación intercultural al igual que en México se plantea en algunos apartados del currículo de bachillerato, algunas de las investigaciones revisadas anteriormente enfatizan en la preocupación de autores españoles por la atención a estudiantes diversos, sobre ¿cómo el docente se enfrentará a esto?, sobre ¿cómo lograr que ellos desarrollen las competencias para entablar relaciones con personas de otras culturas?, favorecer que comprendan y acepten a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos.

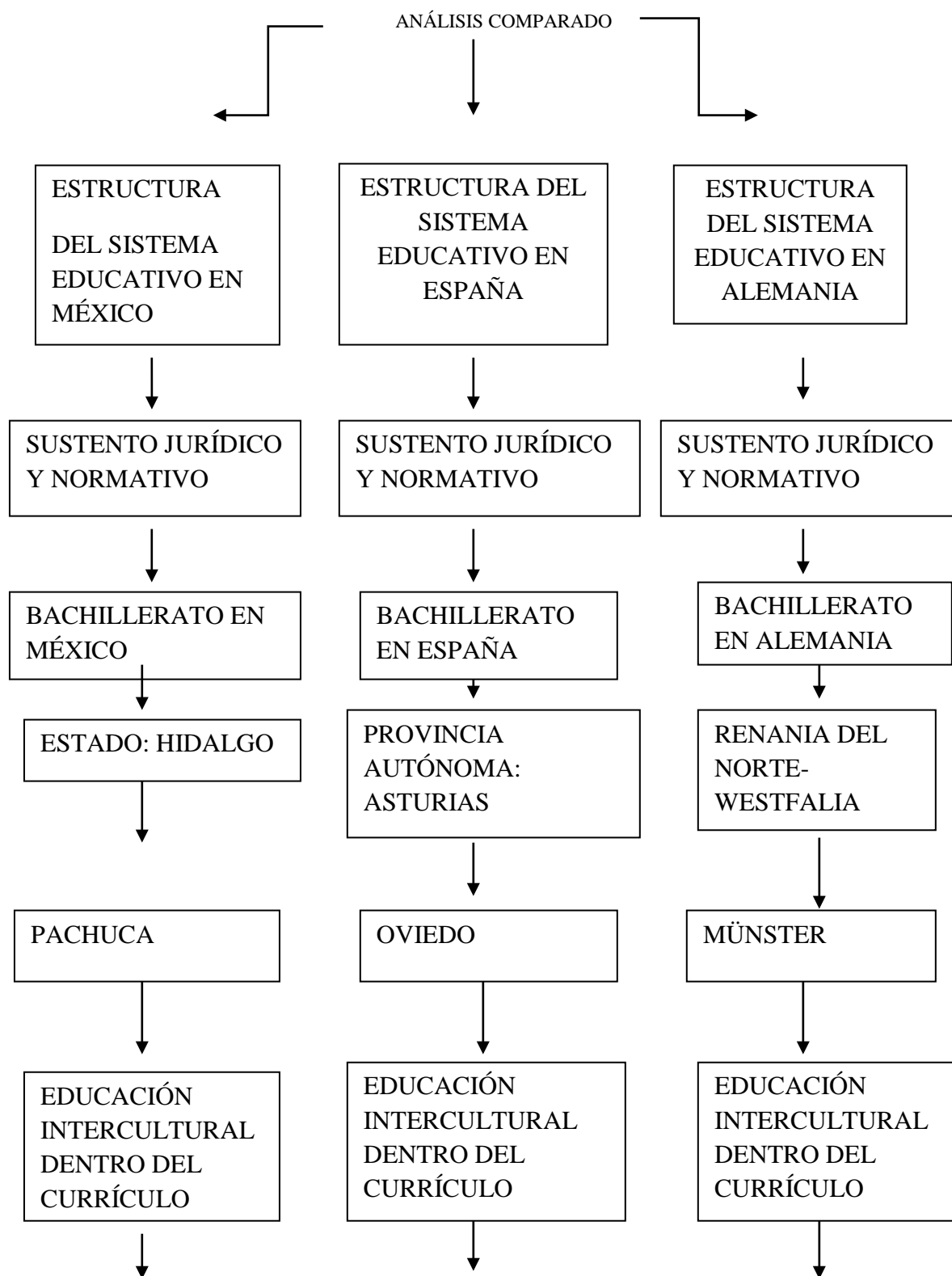
Por otro lado también en el caso concreto de Alemania se plantea que es necesario el desarrollo de la competencia intercultural para garantizar la convivencia pacífica y se plantea que las escuelas tienen la obligación de preparar a sus alumnos en su futuro a una sociedad multicultural, por este motivo las escuelas tienen que dedicarse a una enseñanza de “competencia intercultural”.

Como puede observarse en lo antes expuesto el interés por que la escuela desarrolle conocimientos y competencias enfocadas al respeto y el mutuo conocimiento entre alumnos diversos se plantea desde la política educativa, desde el currículo de bachillerato de los casos expuestos anteriormente, la pluralidad cultural es un reto educativo y difícil de enfrentar, las dificultades son diversas, la forma de tratar la diversidad en el aula es compleja, las desigualdades por factores lingüísticos, sociales y culturales existen y se trata de atenderlos desde la política educativa, pero el trabajo diario en las aulas y en los espacios sociales es lo que favorecerá las interrelaciones favorables, es por esto que surge el siguiente planteamiento del presente estudio.

Realizar un estudio comparado entre el nivel medio superior de México, (Hidalgo, Pachuca), España, (Asturias, Oviedo) y Alemania, (Westfalia Renania, Münster), para conocer cómo se está desarrollando la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años desde la práctica docente.

Identificar buenas prácticas docentes en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19, para compartirlas y enriquecerse mutuamente.

1.2.1.-Identificación del problema



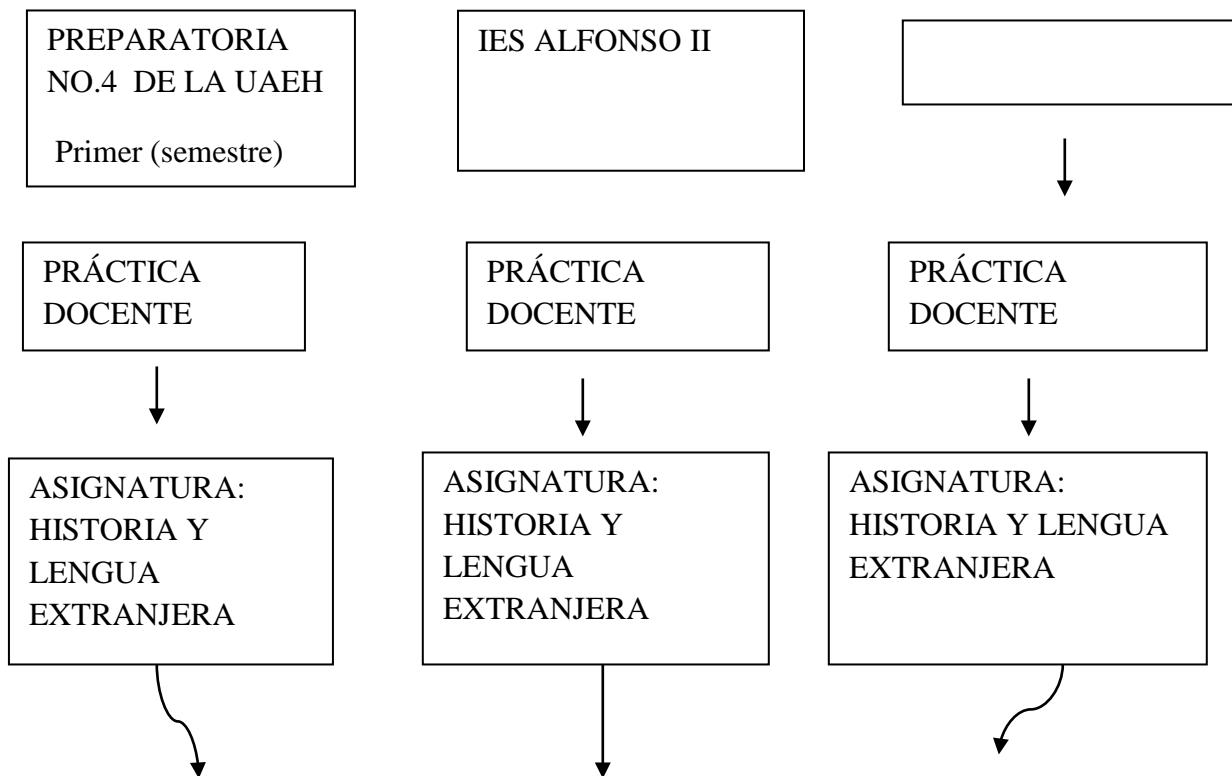


Figura número1: Elaboración propia

1.3 Beneficios de la educación intercultural

El impacto de la globalización o mundialización, hace que nuestro planeta reconocido como una “aldea global”, lo cual requiere que las personas que lo habitamos desarrollemos competencias ,que nos permitan por un lado comprender y valorar a las personas de otras culturas con las que tengamos contacto, así como también que nos faciliten el poder relacionarnos y afrontar las situaciones cotidianas y laborales derivadas de las complejidad de los cada vez más comunes y crecientes entornos en los que vivimos y viviremos en el siglo XXI.

Haciendo referencia a lo anterior surge la necesidad de atender a alumnos con características heterogéneas en todos los niveles educativos y no sólo en las comunidades indígenas. Refiriéndose específicamente al bachillerato surge la necesidad de analizar las buenas prácticas tanto a nivel nacional como internacional

para recuperar lo más relevante de estas y en consecuencia compartir con la comunidad académica propuestas interesantes y exitosas para lograr la interculturalidad y conlleven a la mejora del trabajo docente, contando con modelos que les apoyen en la formación de sus alumnos como personas con la capacidad para desempeñarse de acuerdo a las demandas de una sociedad multicultural, dinámica y en la que la tecnología, la información y la llamada sociedad del conocimiento juegan un papel determinante para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Bajo las necesidades actuales y las condiciones de la educación intercultural se considera pertinente realizar un trabajo de investigación que aporte elementos confiables de experiencias que sirvan de referentes para la mejora continua del profesorado, de ahí la presente propuesta que no pretende generalizar, sino que muestra una alternativa para la reflexión docente que permita mejorar las estrategias de enseñanza, el desarrollo de materiales y las formas de evaluación para desanclar definitivamente las acciones tradicionalistas llevadas a cabo dentro de la práctica enfocadas totalmente en la enseñanza y no en la formación de aprendizajes para la vida de los estudiantes

De lo antes expuesto surge la pregunta central que guía el presente estudio.

¿Cómo la práctica docente desarrolla la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en México (Hidalgo), España (Oviedo) y Alemania (Münster) desde la práctica docente?

A la pregunta central de investigación le seguirán los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué estrategias didácticas son utilizadas en la práctica docente dentro del aula para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo, México, (Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg)

- ¿Qué actividades son realizadas en la práctica docente dentro del aula para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo,México,(Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg) .
- ¿Qué materiales son utilizados en la práctica docente para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo,México,(Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).
- ¿Cómo se verifica dentro de la práctica docente el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo,México,(Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).
- ¿Qué dificultades enfrenta la práctica docente para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo,México,(Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).

1.5.-Objetivos de investigación

Objetivos generales

- Conocer como la práctica docente está desarrollando la competencia intercultural en estudiantes de 16 a19 años el nivel medio superior en México, (Hidalgo, Pachuca), España, (Asturias, Oviedo) y Alemania, (Münster), en el período 2011.
- Identificar buenas prácticas docentes en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de16 a19 años el nivel medio superior en México,

(Hidalgo, Pachuca), España, (Asturias, Oviedo) y Alemania, (Münster), para compartirlas y enriquecerse mutuamente.

Objetivos específicos

- Identificar y observar qué estrategias didácticas y actividades son utilizadas en la práctica docente dentro del aula para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo, México, (Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).
- Identificar y revisar qué materiales son utilizados en la práctica docente dentro del aula para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo, México, (Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).
- Identificar y observar cómo la práctica docente dentro del aula se verifica que se está desarrollando la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo, México, (Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).
- Revisar si los materiales utilizados en la práctica docente dentro del aula para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años del nivel medio superior en Hidalgo, México, (Pachuca, Prepa 4), Oviedo, España (IES Alfonso II) y en Münster, Alemania (Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg).Reflejan un enfoque intercultural.

De lo antes expuesto surge el siguiente supuesto de investigación:

El desarrollo de la competencia intercultural se puede desarrollar mediante la práctica docente a través de símbolos, esquemas y prácticas vivenciales que permitan generar una plasticidad en la cultura de los estudiantes.

1.7.-Metodología

1.7.1.-El método comparativo aplicado a la educación

La educación comparada

Fases de la educación comparativa

Generalmente los estudios parten de estudios analíticos previamente elaborados sobre lo que se comparará, es importante analizar las fases por las que puede pasar un estudio, a continuación se muestran diversas etapas que son consideradas dentro de la educación comparada.

Bereday citado por García (1996) establece cuatro fases de la educación comparada: la descripción, la interpretación, la yuxtaposición y la comparación, ellos consideran importantísimo establecer una hipótesis previa o pre-hipótesis además aclaran que la hipótesis definitiva debe demostrarse.

Las fases de la investigación pueden variar dependiendo del autor, pero en esta ocasión nos referiremos a las fases que cita el autor García Garrido y que recupera de Le Thán Kõi .

- Identificación del problema
- Formulación de hipótesis o de cuestiones
- Reunión, tratamiento y análisis de los datos:observación de los hechos.
- Verificación de la hipótesis
- Generalización

Identificación del problema

Se ha reconocido que esta fase es primordial en una investigación y se recomienda que la identificación de un problema de investigación se realice en compañía de un maestro experto o de un investigador. La identificación del problema. El problema es el punto de partida para una investigación seria y delimitada.

Formulación de hipótesis o de cuestiones

La hipótesis previa debe asumirse lo antes posible, esto facilitará la investigación y ayudará a delimitarla.

Por otra parte Garcia (1996) cita a Ferrer quien nos aporta ciertas características de las hipótesis que son de mucha utilidad.

“1.- Toda hipótesis no tiene por qué ser cierta o falsa a priori, ya que lo que caracteriza, precisamente a las hipótesis es su provisionalidad”.

2.- Muchas hipótesis que en su día se convirtieron en leyes generales o teorías y que por lo tanto fueron comúnmente aceptadas en los círculos científicos especializados, fueron cuestionadas con posterioridad y refutadas, puesto que no explicaban coherentemente la realidad. Cabe pensar , en consecuencia, que este proceso se puede volver a repetir en la actualidad y en el futuro.(Citado por Garcia,1996)

La delimitación de la investigación

Una vez establecidos el problema de investigación y las prehipótesis, el siguiente paso es tratar de delimitar a la investigación lo más posible, se deben de considerar diversos aspectos al delimitar el objeto de estudio, entre los cuales se destacan la realidad educativa que se desea investigar, además es importante también delimitar las unidades de comparación .

Aunque ya se tenga claro el objeto de estudio es posible que posteriormente se puedan realizar ajustes a la investigación, cabe mencionar que si se desea hacer una investigación que incluya uno o más países es importante establecer un número mínimo y considerar si la información se podrá obtener sin ningún problema.

Delimitación del método

En esta parte del estudio es importante considerar ciertas precauciones, el comparatista debe prever que un estudio de carácter comparativo es imprescindible considerar los recursos metodológicos con lo que podrá contar para la investigación, así como las técnicas a utilizar. El investigador se enfrentará a situaciones metodológicas imprevistas.

Es necesario establecer si se utilizarán sólo técnicas estadísticas o explicaciones históricas, sería recomendable prever observaciones directas, esquemas comparativos, apreciaciones y descripciones.

Fase analítica de la investigación

Esta fase se compone por cuatro pasos fundamentales:

- La recopilación de datos
- Análisis formal y material de los datos
- Análisis explicativo de los datos
- Conclusiones analíticas
- Formulación de las hipótesis comparativas

La recopilación de datos es una fase que el comparatista debe cuidar cuidadosamente y no olvidar la homogeneidad a la hora de seleccionarlos, los datos que el investigador necesita pudieron ya haber sido elaborados o en su caso acudir a las fuentes oportunas para obtenerlos, pero puede ocurrir que no existan fuentes y datos elaborados por lo que el investigador se debe dar a la tarea de elaborarlos.

Posteriormente a la recopilación de datos se procederá a la examinación de los mismos, clasificación y evaluación. Es importante que se evalúen correctamente los datos obtenidos, ya que no todos los datos son importantes para el objeto de estudio, es decir estos no pueden ser significativos.

La siguiente etapa a la examinación de los datos se considera una de las etapas más analíticas y complicadas, es precisamente la interpretación de datos o la explicación de los mismos. Esta etapa se verá de alguna forma influida por la formación del investigador, es decir sus esquemas ideológicos pueden actuar en la interpretación que haga de los datos.

Al culminar la examinación de los datos la fase siguiente es la fase de las conclusiones, en donde el investigador estimará pertinente cuales han de ser las más relevantes y congruentes con el objeto estudiado, estas conclusiones podrán ser presentadas mediante esquemas, tablas o juicios si se consideran pertinentes.

Ahora es el momento de reformular la o las hipótesis inicialmente señaladas, el cuadro de las conclusiones puede ayudar a replantear las hipótesis presentadas y a reformularlas. La reformulación de las hipótesis permitirá aclarar y asumir finalmente la hipótesis definitiva.

Fase sintética (Estudio comparativo)

Esta fase se compone por cuatro elementos

- Selección de datos y de conclusiones analíticas
- Yuxtaposición de conclusiones y datos seleccionados
- Comparación valorativa o prospectiva
- Conclusiones comparativas (Garrido, 1996)

En un estudio de carácter descriptivo existen diversidad de datos los cuales no son todos necesarios y que se desvían del objetivo fundamental, cuanto la investigación avanza el investigador se puede percatar que algunos pasos de la investigación quizá no fueron necesarios. En las investigaciones comparativas se hace mayor el caso de

problemas de este tipo, es por este motivo que esta fase es importante nuevamente la reclasificación y selección de datos, por supuesto sin olvidar los objetivos y la hipótesis planteada, puede ser que ciertos fenómenos y explicaciones que antes parecían de gran importancia ahora sean los de menos o todo lo contrario.

El siguiente paso a la reclasificación de datos es la yuxtaposición, Hilker citado por Garrido 1996, nos dice que en esta etapa existe la necesidad de confrontar los datos analíticos mediante descripciones previas. En esta etapa se pone en evidencia si se ha atendido el principio de la homogeneidad y si se han conseguido los datos y conclusiones correctas.

Esta etapa debe ser clara, coherente, expresiva, global y lo más elocuente posible.

La siguiente etapa a la yuxtaposición es la comparación valorativa o retrospectiva, esta etapa se considera central en una investigación comparada, ya que aquí se analizan a profundidad las semejanzas y diferencias en relación al criterio de comparación o “tertium comparationis”. Después de obtener las conclusiones analíticas y de llegarse a una formulación correcta y definitiva de la hipótesis, el criterio de comparación adquiere rasgos cada vez más precisos.

Finalmente se expondrán las conclusiones, las cuales deberán exponer las principales semejanzas y diferencias de los sistemas o aspectos estudiados, así como el grado de cercanía o lejanía, las conclusiones ayudaran a corregir o confirmar la hipótesis antes expuesta.

1.7.2.- El método comparativo aplicado a la educación

Como comenta García Garrido en “Fundamentos de Educación comparada” 1996, son necesarias las metodologías de base, entre las cuales se mencionan las cuatro predominantes inductivas:

- Metodología descriptiva (capacidad de observación)
- Metodología experimental (capacidad de manipulación)
- Metodología histórica(capacidad de comprensión temporal)
- Metodología comparativa(capacidad de comprensión espacial)

Las primeras se caracterizan por ser analíticas y las dos últimas por ser sintéticas.(García.G.,1996:124).

Lo que interesa es lo siguiente:

- La metodología de base
- Los métodos específicos que utiliza y que pueden ser: derivados de su propia metodología o de base, derivados de otra metodología diferente (métodos auxiliares).
- Las técnicas o procedimientos concretos utilizados para el tratamiento de un objeto determinado por parte de los métodos específicos , propios o auxiliares.

Alvares (2009) hace una discusión teórica en relación a la metodología de estudios de casos que se considera prudente rescatar y en donde define el estudio de caso (o estudio/s de casos, dependiendo de los autores) como un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, se entiende que es un método que sirve de “paraguas” de toda una amplia familia de métodos de investigación cuya principal característica es la indagación en torno a un caso. Stake (2005: 12) plantea esta cuestión cuando asevera que “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”. Para algunos autores su importancia radica en la contextualización de la investigación.

1.7.3.-Características del estudio de casos²

De acuerdo con (Alvares, 2009) los estudios de casos, tal y como se entienden en el presente trabajo, presentan unas notas características que son distintivas del resto de métodos de investigación, tales como:

² Álvares C. (2009)“La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso de Primaria”,. Departamento de ciencias de educación, Universidad de Oviedo.

- Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión amplia y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio mostrando la complejidad del mismo.

- Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada caso a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.

- Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.

- Se centran en las relaciones y las interacciones, y, por tanto, exigen la participación del investigador en el caso.

- Se estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos y exigen al investigador una permanencia prolongada en el campo.

- Permanentemente se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes.

- En los estudios de caso deben incorporarse múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos ha de realizarse de modo global.

- El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo.

- El investigador debe tratar los datos que maneja con confidencialidad.

Posibilidades de los estudios de casos

Un estudio de caso ofrece enormes potencialidades a la investigación, tales como:

- Permite descubrir hechos o procesos que si se utiliza en métodos más superficiales se pasarían por alto, arrojando luz sobre cuestiones sutiles de una problemática educativa.

- Permite descubrir significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones.

- En la realización de estudios de caso se están empleando una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.

- No es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.

- Tiene la virtud de ser un estudio total, holístico, realizado de modo sistemático.
- Existe concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.
- Permite la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.
- Es valioso para informar de la realidad educativa, para mostrar sus realizaciones, dilemas y contradicciones ayudando a reflexionar sobre la enseñanza para mejorar la práctica.
- Es un método muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala.

Por otra parte, Pérez Serrano (1994: 116-118) plantea que el estudio de casos tiene además potencialidades formativas para la persona que lo realiza, tales como:

- Adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos.
- Una comprensión más completa y realista de la realidad.
- Desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad para pensar de forma lógica y rápida.
- Integración –interrelación– de conocimientos y vivencias.
- Motivación.

De acuerdo con Alvares (2009) los estudios de casos tienen las siguientes debilidades y límites:

- La imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación.

Claramente el objetivo de estos estudios es otro: el de profundizar en una o varias unidad/es de observación, no el de generalizar. Walker, al respecto, opina que el problema de la generalización para el investigador que realiza un estudio de casos realmente no es un problema. *“Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en*

estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?”.

No obstante, también existen estudios por acumulación (multi-casos) que se realizan apartir del análisis de varios estudios de casos.

- La fiabilidad y la validez en la investigación cualitativa parte de una concepción de la realidad social y educativa particular.

La investigación cualitativa necesariamente, siempre que sea posible, tiene que incorporar mecanismos de triangulación y saturación de la información, que es una forma de hacer que los datos de la investigación sean más válidos y fiables. En la investigación cualitativa, al partir de una concepción de la realidad educativa particular, también tiene que contextualizar los datos recogidos y negociar los informes con las audiencias implicadas.

- La subjetividad del investigador está presente a lo largo del estudio.

No obstante, esta cuestión tampoco constituye un problema, pues como afirma Stake (1995:48), *“se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar un investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión”.*

Frecuentemente se argumenta que en etnografía se da una “subjetividad controlada” por parte del etnógrafo, así como que la puesta en relación de ésta y la de los implicados produce una situación denominada “intersubjetividad” que aporta una gran riqueza a los estudios. Para evitar que la subjetividad del investigador sea perjudicial para la investigación, el etnógrafo debe mostrar sus preocupaciones respecto a la y describir minuciosamente su intervención con el objeto de favorecer la replicabilidad del estudio.

- La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo.

En un primer momento es posible que el investigador pueda intervenir modificando el modo de vida de los sujetos sobre los que se indaga, mas una vez integrado en el contexto será aceptado como uno más en el grupo social y los sujetos se comportarán como si no estuviese.

No obstante, desde la investigación cualitativa, los propios investigadores también observan diversos problemas prácticos a los que deben enfrentarse, tales como:

- Problemas respecto al investigador, como, por ejemplo, implicarse en exceso las cuestiones que investiga o tener dificultades para empatizar con el grupo.

- Problemas de tiempo, como disponer de poco tiempo en el campo o tener que efectuar una redacción y entrega de informes ágil.

- Problemas respecto al amplio volumen de datos recogidos.

- Problemas respecto a la confidencialidad de los datos, pues debe salvaguardarse la identidad de aquellos sujetos que se investigan, salvo que en el estudio se determine que es importante desvelar algunos datos identificativos y se cuente con su consentimiento.

- Problemas de intereses por el control y/o utilización de los datos, por ejemplo, a la hora de verterse en los medios de difusión social.

- El papel “temporal” del etnógrafo en el campo.

Los ejes de investigación de este estudio son competencia intercultural y práctica docente.

Las técnicas a utilizar para la realización de esta investigación y comprobar el supuesto de investigación planteado serán las siguientes:

- Observación
- Entrevistas a profundidad (Stake,1995)

La recolección de datos fué a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales se describieron y analizaron minuciosamente.

Alvares (2009) nos dice que la observación participante como técnica de recogida de información consiste en observar a la vez que participamos en las actividades del grupo que se está investigando. Malinowski citado por Alvares (2009) afirma que para conocer bien a una cultura es necesario introducirse en ella y recoger datos sobre su vida cotidiana. La metodología de observación participante es una

técnica etnográfica muy adecuada para conocer el desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica docente pues permite obtener las percepciones y concepciones culturales de sus miembros y los constructos que organizan su contexto físico, social, y cultural. Para ello se precisa una observación persistente y continuada y la participación de todos los agentes en la interpretación y explicación, de lo acontecido en los diversos procesos de construcción y desarrollo curricular.

La entrevista a profundidad es, de acuerdo con Taylor y Bogdan, citado por Alvares (2009) es una “Una técnica de investigación cualitativa consistente en encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresados en sus propias palabras”.³

Con la entrevista la profundidad a profesores de la educación media superior, se buscó identificar las principales estrategias, actividades, formas de elaborar materiales para el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes, así como las dificultades que ellos y ellas enfrentan para abordar estos temas dentro del aula.

Metodología empleada para conocer cómo se desarrolla competencia intercultural desde la práctica docente, en Hidalgo, México, Oviedo, España y Münster, Alemania.

Para llevar a cabo el presente estudio y poder observar las estrategias, actividades, materiales y forma de evaluar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años de edad en el nivel medio superior en Hidalgo, México, Oviedo, España y Münster, Alemania, se hizo una revisión conceptual de educación multicultural, intercultural y finalmente de competencia intercultural, que es uno de los ejes que interesa a este estudio, centrándose en el concepto que aporta la doctora Ursula Bertels y el cual se definió anteriormente. Posteriormente también se aclaró la conceptualización de práctica docente, para dar coherencia y claridad al diseño metodológico de corte cualitativo.

³ TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”. Editorial Paidós Básica. 1987 de todas las ediciones en castellano. pp. 100-132

Posteriormente se diseñaron tablas en donde se colocaron las variables orientadoras para realizar la observación en el aula y rescatar las actividades y estrategias que utiliza el docente para desarrollar la competencia intercultural.

Competencia Intercultural	Práctica docente
<p>Habilidad de entender y comprender personas de otras culturas, desde el punto de vista de la ESE Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung , (Etnología en las escuelas y en la educación de adultos) la competencia intercultural no se puede lograr por completo más bien se adquieren nuevas experiencias, la define como un proceso permanente en el cual se puede maximizar el grado de acercamiento del individuo.</p> <p>Aspectos de la competencia intercultural Respeto a otras culturas El conocimiento de que la propia cultura sólo es una de miles de culturas que existen en el mundo El reconocimiento de que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez causan miedo El aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales.</p>	<p>Estrategias didácticas</p> <p>Actividades</p> <p>Materiales</p> <p>Forma de evaluar</p>

En esta etapa se realizó una estancia en la Universidad de Oviedo, España durante el periodo Enero-Junio 2011, en la cual se realizó el trabajo de campo en la comunidad de Asturias , España en la escuela llamada “Alfonso II”, dentro de la materia de Historia y enseñanza del español en donde se trabajó con dos maestras diferentes, el trabajo de campo consistió en estar presente en el aula de lunes a viernes durante tres horas diarias observando las actividades, estrategias y formas de evaluación utilizadas por el docente dentro del aula para desarrollar la “competencia intercultural” en los estudiantes, que como ya se expresó y retomando el concepto de competencia intercultural de la ESE (Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung) y de la doctora Ursula Bertels, se trató de rescatar las actividades que utiliza el docente para que los niños tengan conocimiento y comprensión de otras culturas, se observaron las actividades, se rescataron los materiales creados y utilizados por el maestro (a), se

retomarón las estrategias que eran desarrolladas día a día, esto se hizo durante tres meses consecutivos.

Metodología para recuperar las actividades y estrategias en la práctica docente

Para recuperar las actividades y las estrategias llevadas a cabo dentro de la práctica docente se realizó observación dentro de las aulas, las maestras mostraron disponibilidad para esto por lo que permitieron observar sus prácticas, analizar sus planeaciones didácticas, dentro de éstas se analizaron sus objetivos y si incluían enseñanza de aspectos relacionados con la competencia intercultural cómo conocer acerca de otras culturas, sus costumbres, religión, vestimenta, comida, forma de vida, además se analizaron sus programas de actividades dentro del curso escolar lo cual permitió visualizar las planeaciones para todo el ciclo, se observó la forma en que las maestras evalúan la comprensión y el conocimiento del otro, es decir como los estudiantes van sensibilizándose hacia las otras culturas diferentes a la propia, se tomaron fotografías de los diferentes materiales que utilizan en el aula y que de alguna forma se consideran esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural de los cuales se hablará más adelante, se observaron comportamientos de los estudiantes y actitudes al abordar los temas de interculturalidad y conocimiento de otras culturas.

En la segunda etapa se diseñaron entrevistas en el idioma español a profundidad semiestructuradas para los maestros, las cuales pretendieron rescatar elementos claves en la experiencia docente que no se pudieron observar en el aula y que fueron fundamentales para comprender a fondo las dificultades a las que se enfrentan los docentes con esta temática, por ejemplo se abordaron preguntas relacionadas con el currículum y la dificultad para obtener y crear materiales con un enfoque intercultural, se rescataron planeaciones didácticas completas sobre temas relacionados con interculturalidad, esto con el fin de compartir experiencias. El trabajo de campo en la comunidad de Asturias, España fue culminado el 30 de Junio de 2011.

El 1 de Julio de 2011 se realizó la segunda estancia académica y de investigación en la Universidad de Münster, Alemania, en la cual se realizó trabajo de campo en la escuela “Immanuel Kant Gymnasium”, ubicada en Münster,

Alemania, dentro de la materia de Historia y Enseñanza del Inglés en donde se trabajó con dos maestras diferentes, el trabajo de campo consistió en estar presente en el aula de lunes a viernes durante tres horas diarias observando las actividades, estrategias y formas de evaluación utilizadas por el docente dentro del aula para desarrollar la “competencia intercultural se observaron las actividades, se rescataron los materiales creados y utilizados por el maestro, se retomaron las estrategias que eran desarrolladas día a día , se efectuó el mismo proceso que en el caso de España.

En esta parte del trabajo de campo también se observaron las prácticas realizadas dentro de la ESE en Münster, Alemania ya que se consideró importante rescatar las actividades que se desarrollan en este centro en relación al desarrollo de la competencia intercultural en las escuelas, rescatándose las actividades que se desarrollaron específicamente con estudiantes de 16 a 19 años, durante un periodo de 4 meses. Se aplicaron entrevistas a profundidad en inglés al culminar las observaciones y este trabajo fue culminado el 30 de Enero de 2012.

Por último la parte del trabajo se realizó en México fue en la “Preparatoria número 4 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, en donde se realizó observación en el aula al igual que en las instituciones educativas de España y Münster, Alemania, siguiendo la misma metodología.

Metodología en relación a los materiales

Aunque el objetivo central de esta investigación no se centra en análisis de materiales , se realizó un estudio sobre algunos contenidos, mensajes e imágenes que se utilizan en los materiales dentro del aula para desarrollar la competencia intercultural, ya que algunos de éstos fueron creados por los propios docentes, algunos de estos materiales se encuentran en forma digitalizada, otros están impresos, de algunos otros se permitió tomar fotografías, en dichos materiales se pretendió identificar el enfoque intercultural que contribuye al desarrollo de la competencia intercultural, este proceso se aplicó para el caso en Alemania, España y México.

En una segunda etapa se exploraron los materiales que usan entre estos algunos elaborados por los propios maestros para el manejo de temas interculturales

con estudiantes de 16 a 19 años, en particular libros, copias, imágenes pegadas en las aulas, materiales electrónicos, fotografías y materiales de los alumnos, como sus libretas. Se tomaron fotografías y referencias bibliográficas de los materiales, considerando que éstos servirán para compartir prácticas.

Dentro de la materia de Historia se analizaron los materiales utilizados dentro del aula como el libro, los mapas, las imágenes y todos los materiales utilizados por los docentes, se tomaron fotografías de todos los materiales que se consideraron importantes para el desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica docente.

La fase de análisis de los materiales consideró tomar en cuenta la presencia de componentes culturales y académicos, se analizó su contribución de los materiales al desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica docente, se revisaron los libros de texto, las copias, las imágenes y todo aquello utilizado por el docente dentro del aula.

Se encontraron materiales con enfoque intercultural y otros no, en algunos se localizaron estereotipos.

Procedimientos de recolección y análisis de la información.

Recolección de la información.

Para recolectar la información, se realizó un trabajo de campo que consistió en hacer observación en las aulas durante un periodo promedio de 3 meses por caso dentro del nivel medio superior en Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México, posteriormente se aplicaron entrevistas a profundidad a los maestros observados para obtener información que no se logró observar dentro de las aulas.

Análisis y discusión de resultados

Cuando se logra recabar toda la información producto de las observaciones en y de las entrevistas, ésta fue respaldada digitalmente, transcrita y organizada en forma sistemática, en cada uno de los casos se identificaron estrategias interesantes para

compartir, posteriormente se procedió al análisis e interpretación de todos los datos dando como resultado la identificación de buenas prácticas en el desarrollo de la competencia intercultural.

Triangulación de resultados

Se consideró importante realizar una triangulación de datos que diera más confiabilidad a los resultados obtenidos por lo que se utilizaron diversos métodos para rescatar la información.

Presentación de resultados

En una primera etapa se presentaron los resultados de la observación en las aulas referente a las estrategias y actividades utilizadas desde la práctica para desarrollar la competencia intercultural, posteriormente se presentaron los materiales que se rescataron como parte de la práctica docente y su análisis en relación a si tienen o no enfoque intercultural, finalmente se realizó un cuadro comparativo entre los tres casos analizados presentando diferencia, similitudes y aportaciones de cada uno de ellos, para con esto mostrar las buenas prácticas identificadas en el desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica docente.

1.8.-Marco teórico y conceptual

Enguita (1999) rescata un trabajo de Cameron McCarthy, quien nos dice que la educación multicultural surge en Estados Unidos, esto como resultado del fracaso de los programas educativos en la administración de Kennedy y Johnson en los años setenta, por lo que se considera que la educación multicultural surge de las relaciones entre los grupos mayoritarios y minoritarios enfrentados y de la política de los Estados Unidos, en la que el discurso sobre las escuelas se hizo cada vez más racial.

Como puede verse la educación intercultural nace en los Estados Unidos, pero actualmente existen muchos discursos en relación a la educación intercultural y a continuación se presentan algunos de ellos.

Modelos de comprensión cultural

Estos modelos hacen hincapié en la promoción de la armonía racial entre estudiantes y profesores de diferentes entornos culturales. La postura fundamental de este enfoque de las diferencias étnicas en la educación escolar es la del relativismo cultural. En este marco, se supone que todos los grupos étnicos y sociales son formalmente iguales entre sí.(Enguita,1999)

Modelos de competencia cultural

El enfoque de competencia cultural de la educación multicultural se basa en el presupuesto fundamental de que los valores del pluralismo cultural deben tener un papel central en el currículo escolar. Este concepto de las instituciones sociales como representantes de una pluralidad de intereses étnicos fue formulado, por primera vez, por sociólogos liberales como Riesman, Glezer y Denny, citados por Enguita (1999).

Enguita (1999) establece que los defensores de la educación multicultural como competencia cultural, como la comisión de la AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) sobre la educación multicultural (1973). Sostienen que lo multicultural en educación debe significar algo más que la promoción de la comprensión y la conciencia cultural respecto a los grupos étnicos norteamericanos. Asimismo afirman que los profesores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar identidades étnicas, conocimientos sobre diversos grupos culturales y la competencia en más de un sistema cultural (Grant y Sleeter, citados por Enguita, 2009) integrando el idioma y la cultura de una pluralidad de grupos étnicos en el currículo, los defensores de este enfoque sostienen que los profesores pueden ayudar a construir puentes, entre los diferentes grupos étnicos de Norteamérica.

La población objetivo de este enfoque de competencia cultural para la educación la constituyen los estudiantes de las minorías, se espera que ellos desarrollen competencias para la vida, así como las habilidades y las actitudes de la sociedad blanca dominante.

Modelos de emancipación cultural y reconstrucción social

En este modelo se da un valor positivo a la cultura de las minorías, Grant y Sleeter (1989, Suzuki, 1984, Swartz, 1989, citados por Enguita, 1999) afirman que el multiculturalismo puede promover la emancipación cultural y la mejora social de la juventud de las minorías de dos maneras fundamentales. En primer lugar, los partidarios de este enfoque sostienen que la promoción del respeto universal por cada historia, cultura y lengua étnicas de la pluralidad de estudiantes que se diera en las escuelas norteamericanas tendría un efecto positivo sobre el concepto que cada minoría tiene sobre sí misma. Dicho concepto positivo, a su vez, contribuiría a incrementar el éxito entre la juventud de las minorías.

Este enfoque vincula la cuestión de menos éxito de las minorías en el aula al prejuicio actitudinal de los profesores y la supresión de la cultura minoritaria en el currículo escolar. Así que sostienen que el cambio de los profesores y de las políticas curriculares y educativas que suprimen las identidades culturales de las minorías tendría efecto positivo sobre el éxito académico de estas últimas. El rendimiento escolar de cada minoría mejoraría, puesto que dichos estudiantes estarían motivados por un currículo multicultural y un ambiente en el aula en el cual los profesores y estudiantes tratarían con respeto la cultura y las experiencias de la minoría.

Un currículo que valore las diversas culturas de una manera equitativa es autoafirmante, informa a los estudiantes sobre la importancia de sus papeles actuales y futuros como participantes y contribuyentes a la sociedad. Los hallazgos de (Cummins y Ojbu, citados por Enguita, 1999) indican que no se produce un fracaso escolar significativo en grupos culturales que están positivamente orientados tanto hacia su propia cultura como hacia las culturas de los otros. Dichos estudiantes demuestran un éxito educativo superior.

Para comprender a fondo las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad y lo que implica hablar de ella, es necesario analizar algunos conceptos previos como lo es el concepto de cultura el cual se retomará en el fundamento teórico.

Educación Intercultural.- Supone una relación entre grupos humanos con culturas distintas; supone que esta relación se da desde posiciones de igualdad. Niega el concepto mismo la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia de la época integracionista, o de la época de la segregación y el olvido en donde lo que se trataba de hacer era borrar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia, y la asume no solamente como algo necesario, sino como una riqueza.

Raesfeld y Bertels en López (2007) siguiendo la discusión actual consideran que la educación intercultural establece los siguientes términos.

- Es para todos
- Es una calificación o competencia medular para cualquier persona
- Es una tarea transversal en todas las disciplinas
- Se relaciona con la integración de países, la globalización y la migración internacional
 - Es tarea de la escuela, como institución educativa, la de iniciar la formación intercultural.
 - Promueve el cambio de actitudes y de patrones de actuación
 - Es parte de la formación general y aplicable todos los días.
 - Promueve el cambio en las estructuras del sistema educativo
 - Es una tarea de desarrollo permanente
 - Es tanto una disciplina propia, como una dimensión presente en todos los campos de las ciencias de la educación
 - Integra la oferta de cursos especiales (idoma, integración)

Educación multicultural.-Es el método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas y en un mundo interdependiente. (Bennett, 2001).

Conceptualización de competencia intercultural y práctica docente

El concepto de competencias tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación.

Este concepto como tal comenzó a estructurarse en la década del sesenta con base a aportaciones de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner, Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso específico de la capacidad lingüística en situaciones específicas. (Torrado, 1998)

En contraposición se encuentra la aportación dada por la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, están las elaboraciones de Hymes (1996). Quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.⁴

Desde la psicología cultural se localizó como el principal representante a Vigotsky (1985) quien es citado por Torrado (1995,1998) y en donde se ha encontrado que su principal propuesta al concepto de competencia es que : "Son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores". Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo y dichas acciones se dan a partir de la mente, la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky,1985).

En la psicología cognitiva se encuentran aportaciones como la de Howard Gardner, (1999) quien da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las

⁴ citado en la RIEMS (Reforma integral de la educación media superior)1998.

competencias en su dimensión cognoscitiva enumerando ocho tipos de inteligencia a través de las cuales se desarrollan competencias específicas dependiendo del entorno en donde se encuentre el estudiante. Las competencias a las cuales se refiere Gardner son:

Inteligencia lingüística: la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

Inteligencia lógica-matemática: utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.

Inteligencia espacial: consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que tienen los marineros, los pilotos, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.

Inteligencia musical: permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores y músicos.

Inteligencia corporal-cinestésica, o capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Inteligencia intrapersonal: permite entenderse a sí mismo y a los demás; se la suele encontrar en los buenos religiosos, vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

Inteligencia interpersonal: es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas; se la suele encontrar en políticos, profesores psicólogos y administradores.

Inteligencia naturalista: utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios. (Gardner H, 1999)

Además se encontraron contribuciones muy interesantes como la de Sternberg quien refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida.⁵

Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad.” (Rodríguez y Feliú, 1996).

La competencia es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas (Gonzci, A. Athanasou, J. 1996)

Competencia es: “Una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y responsabilidades, que describen los aprendizajes de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tunning, Op. Cit. En: Aristimuño; (2005)

Como se puede observar existen diversas concepciones ante el término pero todas son atinadas. El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Philippe Perrenoud (2000) Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos. La definición que propone Tobón (2005), y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, es que las competencias son procesos

⁵ Citado dentro del MEBS8Modelo de educación basado en competencias dentro de la RIEMS. 2008.

complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.⁶

Un enfoque muy importante que se da a nivel internacional a las competencias, con la intención de contribuir al logro de una formación integral de los individuos, a través de una educación estructurada en torno a cuatro aprendizajes fundamentales considerados como los pilares del conocimiento (Delors, 1996: 90-100)

Aprender a conocer: adquirir instrumentos para la comprensión.

Aprender a hacer, influir sobre el propio entorno.

Aprender a vivir juntos: participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser: proceso fundamental que recoge los elementos de las tres anteriores y pretende el desarrollo global de la persona.

La (OCDE) ha hecho importantes aportes en la materia y define las competencias como “la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones” (INEE, 2005:16).

Vacas Hermida A. y Benavente J. C Julio, rescatan la definición de Meyer (1991) sobre la competencia intercultural diciendo que esta " identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas". La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya."

⁶ dentro del MEBS (Modelo de educación basado en competencias dentro de la RIEMS. 2008).

Citado en Formación de competencias en el área de educación: Propuesta de un modelo holista para la construcción de competencias transversales, “Tesis de maestría localizada en el área de educación de la UAEH “

Este autor distingue tres etapas en la adquisición de esa competencia:

1-Nivel monocultural: el aprendiz se basa en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.

2- Nivel intercultural: En este nivel se está situado entre las dos culturas en cuestión. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

3- Nivel transcultural: La persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia, como mediador de ambas. En este proceso utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad.

De acuerdo a Vacas Hermida A. y Benavente J. C (2002) , Asimismo dentro de la competencia intercultural se han establecido cuatro subcompetencias básicas

a) Saber ser y estar: desarrollo de actitudes y valores

Capacidad afectiva para rechazar actitudes etnocéntricas y para desarrollar percepciones positivas hacia el otro y capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las culturas extranjeras. Dejar de ser el centro, aceptar al otro y desarrollar la empatía son a menudo ejemplos citados. Tres componentes caracterizan cualquier actitud: cognitiva, emotiva y de comportamiento.

b) Saber aprender

Capacidad para producir y operar un sistema interpretativo con el que poder acercarse a los significados culturales, las creencias y costumbres hasta entonces desconocidos, ya sea en una lengua y cultura conocidas o en una nueva.

c) Conocimientos

Manejar un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito e implícito que se ha adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural, y que tiene en cuenta las necesidades específicas del alumno en su interacción con hablantes de la lengua extranjera.

d) Saber hacer: destrezas

Capacidad para integrar los otros saberes en situaciones específicas de contacto bicultural, por ejemplo entre la(s) cultura(s) del alumno y de la lengua objeto de estudio.

Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung, (Etnología en las escuelas y en la educación de adultos) ESE, define a la competencia intercultural como la habilidad de entender y comprender personas de otras culturas, desde el punto de vista de la ESE la competencia intercultural no se puede lograr por completo más bien se adquieren nuevas experiencias, la define como un proceso permanente en el cual se puede maximizar el grado de acercamiento del individuo.

Entre los aspectos relevantes de la competencia intercultural se señalan:

- El respeto a otras culturas
- El reconocimiento de que la propia cultura sólo es una de miles de culturas que existen en el mundo
 - El reconocimiento de que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez causan miedo
 - El aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales

Dentro de las aportaciones teóricas al concepto de competencia intercultural en la ESE y gracias a los proyectos efectuados, se ha logrado una nueva aportación y

esta es a partir de la investigación “Un proyecto para enseñar competencia intercultural”, la doctora Ursula Bertels define a la competencia intercultural de la siguiente manera.

Interkulturelle Kompetenz

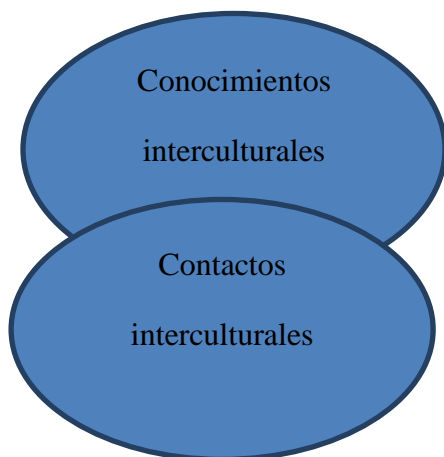
Interkulturelle Kompetenz ist die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erreichen. (Bertels Ursula, 2004:33)

Competencia Intercultural

La competencia intercultural se adquiere a través de un proceso de aprendizaje en contacto directo o indirecto con miembros de otras culturas, en donde se trata de alcanzar el más grande grado de entendimiento y acuerdos entre estas.

Desarrollo de la competencia intercultural

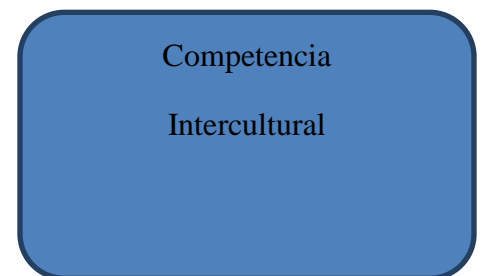
SITUACIÓN



PROCESO



RESULTADO



Fuente: citado por Bertels en López (2007)

La ESE define entonces a la competencia intercultural como la habilidad de entender y comprender personas de otras culturas, desde el punto de vista de la ESE la competencia intercultural no se puede lograr por completo más bien se adquieren nuevas experiencias, la define como un proceso permanente en el cual se puede maximizar el grado de acercamiento del individuo.

Raesfeld y Bertels en López (2007) recuperan los aspectos de la competencia intercultural

- El respeto a otras culturas
- El conocimiento de que la propia cultura sólo es una de miles de culturas que existen en el mundo
- El reconocimiento de que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez causan miedo (Lo propio y lo ajeno)
- El aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales.

Como puede observarse existen múltiples definiciones atribuidas a la palabra competencias, la competencia intercultural se convierte en algo necesario e indispensable para todos por lo que para este estudio en específico se retoma como eje guía la conceptualización que aporta la ESE, el cual orientará esta investigación.

A este concepto se le suman los elementos de la educación intercultural (Pronim, 2009) que complementarán este estudio y los obstáculos para una educación intercultural.

En la interacción cultural, se hacen visibles las diferencias culturales en relación a dos o más culturas (lengua, cultura, tradiciones, etc.)

Se hace presente el conocimiento de la propia cultura referente a : Conocimientos, aspectos Culturales (tradiciones, lengua, cultura, religión, valores, etc.).Aspectos sociales (tipos de familias, redes familiares, redes sociales, relación con la naturaleza, género, jerarquías etc.).Aspectos políticos (formas de organización, aspectos económicos, uso del poder etc.) de lo “propio” de familias migrantes, con otras culturas:

locales, nacionales y del mundo. En esta lógica de visibilidad se da el respeto y presencia equilibrada a partir de otra cultura, se puede ver la propia, se evalúan comportamientos propios de una y otra cultura como relativos, para superar el etnocentrismo y se da la apertura de carácter y de adaptarse al otro.(PRONIM, 2009)

Los obstáculos que encuentran la doctora Ursula Bertels y el grupo de investigación de la ESE en relación a lograr una educación intercultural son esencialmente falta de conocimiento y experiencias, estos expresados como un barreras fundamentales para una educación intercultural.

A lo anterior en este estudio se pretende conocer como la práctica docente esta desarrollando esa habilidad de entendimiento y comprensión de otras culturas en los estudiantes, entendiendo que para este estudio en específico se observarán actividades, estrategias y materiales que utiliza la práctica docente para lograr ese grado máximo de comprensión, conocimiento y entendimiento de otras culturas .

Conceptualización de práctica docente

Alvarez (2007) retoma a Atienza, 1993; Carr, 1996; Gimeno, 1998; Clemente, 2007 y García Amilburu, 2007.

Atienza (1993) define a la práctica docente como las propias acciones concretas de apropiación de aprendizaje independientemente de que éstas tengan lugar en el aula o fuera de ella, antes, durante o después de la clase-realizadas por los actores de esa apropiación.

Carr (1988) define a la práctica docente como una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales, una práctica educativa es también social y, en consecuencia, no se adquiere de forma aislada. Se trata más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona.

Gimeno(1998) Él se refiere a la educación que realmente se práctica, a veces la contraponemos a lo que es irreal o deseable, referimos ese término al ejercicio de una destreza, arte u oficio (la práctica de saber enseñar), al proceso de adquisición de la destreza (hacer prácticas), al dominio y al resultado de su ejercicio (decimos que el profesortiene destreza práctica), al proceso de realización o contraste de un diseño previo o de un modelo (poner en práctica)a la condición de algo que resulta ventajoso para unos determinados propósitos (el método "X" es práctico, y se refiere también a la sencillez o facilidad con que se puede hacer algo.

Clemente Linuesa citado por Alvares (2009) dice que la práctica es una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines.La práctica es el saber hacer, tanto si lo realizamos materialmente o no.

García Amilburu (1996) Conjunto de actividades que no pueden comprenderse en plenitud cuando se consideran aisladamente, sino que son inteligibles desde una perspectiva educativa porque se orientan a promover la enseñanza y el aprendizaje. Los fines y procedimientos que integran toda práctica educativa están informados por

unos valores que estructuran las relaciones entre el profesor y el alumno, y entre éstos y la tradición cultural que se transmite y asimila, que se orienta a la consecución de un fin: el aprendizaje por parte del alumno de lo que se considera valioso

Como puede observarse existen diversas concepciones de práctica docente pero es interesante también rescatar a Hameline (1985), quien dice que la práctica remite al trato que se establece entre un docente y su alumnado día a día y es precisamente esta aportación la que se retoma para el presente estudio, la práctica como una actividad diaria, actividad desarrollada dentro de las aulas, el curriculum oculto en ellas.

Una vez aclarados los conceptos fundamentales en los que se centra este estudio, competencia intercultural y práctica docente, se procederá a rescatar esas actividades diarias que se llevan a cabo en esa relación diaria docente-alumnos, para desarrollar la competencia intercultural.

1.9.-Fundamento teórico

La Unesco en su informe (2009) en “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” plantea lo siguiente:

“La diversidad cultural ha comenzado a suscitar un interés fundamental al iniciarse el nuevo siglo. Sin embargo, los significados que se le asignan a esta expresión “comodín” son tan variados como cambiantes. Algunos consideran que la diversidad cultural es intrínsecamente positiva, en la medida en que se refiere a un intercambio de la riqueza inherente a cada cultura del mundo y, por ende, a los vínculos que nos unen en los procesos de diálogo e intercambio. Para otros, las diferencias culturales son la causa de que perdamos de vista lo que tenemos en común en cuanto seres humanos y, por lo tanto, constituyen la raíz de numerosos conflictos. Una primera dificultad guarda relación con la índole específicamente cultural de la diversidad en cuestión. Muchas sociedades se valen de sucedáneos, en particular étnicos o lingüísticos, para medir su heterogeneidad cultural. Por lo tanto, la primera tarea consistirá en examinar las distintas políticas aplicadas sin perder de vista que nuestro tema es la diversidad cultural y no los sucedáneos a los que a veces se la reduce. Una solución podría ser la adopción de la definición más amplia posible de “cultura”, según los términos del consenso implícito en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la UNESCO (1982), a saber, “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. Esta definición tiene el mérito de no adoptar una visión de la “cultura” demasiado restrictiva y de no centrarse en un aspecto particular (por ejemplo, la religión) para definir lo que la caracteriza.(UNESCO, 2009) (UNESCO, 2009)

Tal como lo plantea la UNESCO en su informe 2009, la diversidad puede ser considerada un factor tanto negativo como positivo, ésta puede ser utilizada para un enriquecimiento mutuo o como generadora de conflictos, aquí en este informe se han planteando los problemas de la reducción de conceptos, entre ellos el concepto de “cultura”, por lo que se plantea una adopción de la definición de este concepto lo más amplio posible, como una posible solución.

En el reporte UNESCO, 2009 se recupera la definición de cultura de la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la UNESCO (1982), a saber, “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”, este concepto no reduce la cultura a la religión o a otros aspectos que dejan fuera elementos como los modos de vida.

Se quiso iniciar con este breve análisis sobre cómo el termino “cultura” es fundamental para entender que la diversidad más allá de aspectos como la lengua. Actualmente existen discusiones muy interesantes y propuestas sobre este concepto y en concreto para este trabajo se considera pertinente la discusión que realiza Antonio Ariño (2003), quien plantea diversas teorías contemporáneas de la cultura. El itinerario propuesto comienza con una presentación de la visión antropológica de cultura, para centrarse después en tres formas diferentes que, en cierto sentido, pueden ser complementarias de abordar la concepción de la cultura:

Ariño (2003) nos ofrece estos tres conceptos.

— La cultura como totalidad, bien en el sentido de conjunto de patrones normativos de una sociedad (Benedict) o bien como un programa o código semiótico (Geertz).

— La cultura como recurso o capital, que tiene una distribución desigual en la sociedad

(Bourdieu).

— La cultura como proceso o civilización (Elías). En un mundo crecientemente diferenciado en campos funcionales, también la cultura aparece segmentada en esferas específicas. Por ello, finalmente, presentaremos el abanico de esferas que constituyen la cultura en una sociedad contemporánea para centrarnos en las teorías que han abordado una de ellas: la esfera de lo sagrado.

Iniciaremos este recorrido conceptual retomando los elementos que se consideran trascendentales para este estudio y que permiten encontrar sentido desde lo teórico a la enseñanza de la competencia intercultural en las aulas.

El concepto de cultura ha tenido una evolución a través de los años y ésta comienza con la definición que da Edward Tylor (1832-1917). Para el "cultura" es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por los seres humanos en cuanto miembros de la sociedad.⁷

Ariño analiza que una concepción de este tipo pone el acento en la pluralidad de las culturas y comporta, al menos, un principio metodológico o epistemológico de relatividad cultural, en el sentido, de que la única forma de entender otra cultura consiste en evitar los *a priori* etnocéntricos. En algunos autores puede alcanzar el grado de principio ontológico (las culturas son únicas, singulares e irreductibles y no existe comparabilidad entre ellas) e ir acompañado de un supuesto ético (expresan la riqueza de una biodiversidad que debe ser preservada).

Así que el autor rescata que el rasgo más característico entre los seres vivos es la plasticidad.

El dice:

⁷ Ariño Antonio (2003), en Teoría sociológica moderna de Salvador Giner, editorial Ariel S.A., Barcelona, España.

PLASTICIDAD Y MALEABILIDAD DE LA CULTURA

La plasticidad tiene una conformación social. Al establecer dicha tesis, no se pretende afirmar que en los seres humanos el código genético o la herencia biológica sean irrelevantes, sino que tienen una peculiaridad específica: propician el predominio del aprendizaje social. En consecuencia, la capacidad de manejar símbolos es universal y está genéticamente determinada; pero el sistema de símbolos concretos que utiliza cada grupo no está fijado genética sino socialmente. La inmensa variedad de pautas que se siguen en los distintos grupos no deriva del código genético, sino de su conformación social: no existe ninguna conexión biológica entre la salsa y el trópico; entre la música clásica y los habitantes de Austria; entre la vanguardia artística y el pueblo parisiense o el neoyorquino. La relevancia de la plasticidad no se agota en el reconocimiento del aprendizaje social. Tiene múltiples dimensiones. Los seres humanos no son moldeados pasivamente por sus respectivas sociedades, también son capaces de crear y recrear sociedad. La plasticidad supone diversidad de respuestas institucionales para una misma necesidad; comporta capacidad para almacenar, asimilar y digerir nuevas experiencias en forma de símbolos; entraña una facultad muy amplia para cambiar de formas de vida dentro de una misma sociedad; y presume que el individuo concreto, conformado por su grupo de nacimiento, puede trascender las fronteras simbólicas del grupo, bien mediante la asimilación de pautas de otro grupo, bien mediante la innovación dentro del suyo propio. Los seres humanos no están irremisiblemente atados por su propia tradición; son capaces de cambiar de cultura sin que se produzcan modificaciones genéticas. En suma, producen a un tiempo cultura e historia. (Ariño A.,2003)

Ariño (2003) nos dice que cualquiera que pretenda hacer algún registro sobre la especie humana siempre debe considerar la variedad de formas de vida y deduce que el rasgo más común entre los seres humanos es la “plasticidad”, ésta es una conformación social, la capacidad de manejar y aprender símbolos es universal. Los seres humanos son capaces de crear y recrear sociedades, la plasticidad supone capacidad para almacenar, asimilar y digerir nuevas experiencias en forma de símbolos.

El autor se atreve a decir que los seres humanos no estamos atados a las tradiciones, somos capaces de cambiar de cultura sin que se produzcan modificaciones genéticas. La plasticidad es definida como una cualidad del ser humano para aprender socialmente a través de símbolos, esquemas y prácticas.

A lo anterior se deduce que si la cultura es maleable y flexible se puede asumir que la competencia intercultural se puede desarrollar mediante la práctica docente a través de símbolos, esquemas y prácticas, esto quiere decir que tiene sentido pensar en que los seres humanos tenemos la capacidad de conocer y comprender a otra cultura distinta a la nuestra a través de un proceso de aprendizaje de las pautas del otro, se puede trascender e innovar en el propio, produciéndose cultura e historia constante.

Bien si se afirma que la cultura es maleable, no algo fijo no algo inmutable y el ser humano puede aprender socialmente a través de símbolos, esquemas y prácticas, es necesario retomar el planteamiento de Geertz:

Los símbolos son fuentes extrínsecas de información en virtud de la cual puede estructurarse la vida humana. Esto significa tres cosas: a) que los símbolos son portadores de información que no procede del código genético; b) que son un fenómeno y un instrumento de comunicación específicamente humano, y c) que aquella opera, al modo de un programa, suministrando patrones o modelos para organizar tanto los procesos sociales como los psicológicos. Si los procesos orgánicos se rigen por el código genético, los procesos sociales se basan en los programas simbólicos o culturales.

Los símbolos tienen un carácter sociohistórico: son creados, convencionales, públicos, compartidos y aprendidos. La significación no es una propiedad intrínseca de los objetos, de las acciones o de los procesos, sino que les viene dada por los seres humanos que viven en sociedad.

Su función es suministrar esquemas culturales o un marco significativo para la interacción social, para la comprensión del mundo y la actuación en él y para la comprensión que tienen de sí mismos los seres humanos. Sin estos esquemas, la vida humana --afirma Geertz-- sería un caos porque el ser humano es por naturaleza un ser incompleto y ha de completarse mediante la cultura. (Geertz, citado por Ariño, Antonio)

Si se analiza un poco la aportación de Geertz en relación a los símbolos se puede apreciar que el también considera que los símbolos que no proceden de los códigos genéticos, se aclara que los procesos sociales se basan en programas simbólicos o culturales, los símbolos pueden ser aprendidos, creados y compartidos.

Considerando que los símbolos son fuentes extrínsecas de información que organizan los procesos sociales y psicológicos, se vuelve a plantear que la enseñanza de la competencia intercultural desde la práctica docente es posible.

Se considera pertinente retomar también las aportaciones teóricas de Néstor García Canclini quien ha brindado importantes aportaciones sobre la problemática de la interacción intercultural con sus investigaciones sobre la hibridación. Además ha establecido (García Canclini, 1995: 23) que los procesos globalizadores acentúan la interculturalidad al abrir los mercados mundiales de bienes materiales, financieros y de servicios. Los flujos e interacciones que ocurren en estos procesos han empujado las fronteras y reubicado la autonomía de las tradiciones locales. García Canclini ha precisado que además de las mezclas simbólicas generadas por la influencia de las industrias culturales, existen también las modalidades clásicas de fusión, derivadas de migraciones, intercambios comerciales y de las políticas de integración educativa fomentadas por los estados nacionales.

Se analiza que actualmente son escasas las culturas que puedan describirse como unidades estables o herméticas, aunque la hibridación tiene sus límites para su multiplicación. Todo tipo de conflictos pueden surgir durante el proceso de asimilación de las diferencias culturales. Son problemáticas que también tienen lugar en gran parte de las acciones comunicativas.

Si se analiza aportación de Canclini se deduce que durante el proceso de asimilación de las diferencias culturales específicamente en un aula, se pueden tener contactos conflictivos o contactos armoniosos entre los grupos culturales

CAPÍTULO II

Estructura de los sistemas educativos México, España y Alemania de la educación media superior o bachillerato.

2.1 Estructura del sistema educativo en México

El sistema educativo mexicano está compuesto por seis niveles educativos preescolar, primaria, secundaria, bachillerato (general, técnico y tecnológico, superior (licenciatura y postgrado). Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena o bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria).

La educación inicial es una modalidad de educación que se otorga desde los 45 días a cinco meses de edad en los CENDI (Centros de Desarrollo Infantil) y en centros privados, en estos centros se ofrecen servicios pedagógicos, psicosocial, médico y de nutrición.

La educación preescolar

Es el nivel educativo previo a la educación primaria, aquí se encuentran estudiantes de entre 3 y 5 años de edad. Se imparte en tres grados. Actualmente se obligatoria para los niños de 4 y 5 años, de edad. Este nivel educativo se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. El programa de la educación preescolar esta organizado en competencias. Este nivel escolar tiene como objetivo esencial garantizar a los niños y niñas la formación de competencias afectivas, sociales y cognitivas. La modalidad general la ofrecen la Secretaría de Educación Pública, los estados y los particulares tanto en el ámbito urbano como rural, la educación indígena es atendida por la Secretaria de Educación Pública y está dirigida a las poblaciones indígenas del país.

Educación primaria

La Constitución Política de México establece el carácter obligatorio de la educación primaria, la cual se imparte a niños y adultos. La primaria para niños la cursan, en seis años (seis grados), los niños en edad escolar, es decir, que tienen de seis a catorce años y se imparte en los medios urbano y rural conforme al plan de estudios establecido en 1993, el cual incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, artística y física. La primaria se divide en tres servicios: general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es propedéutica (es decir, previa e indispensable) para la educación secundaria. El alumno que la concluye con éxito recibe un certificado que acredita su preparación.

Educación secundaria

La educación secundaria es obligatoria de acuerdo con el artículo tercero de la Constitución Política de México y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; a excepción de la abierta, todos los demás servicios componen la secundaria escolarizada. La secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

Capacitación para el trabajo

La capacitación para el trabajo prepara a los estudiantes para que se incorporen a la actividad productiva. Tiene como antecedente propedéutico la educación primaria; se cursa en uno a cuatro años, según la capacitación de que se trate; prepara al educando en especialidades industriales, agropecuarias, comerciales y de servicios. No equivale a la educación secundaria y los estudios no permiten a los alumnos ingresar al bachillerato. Esta educación se imparte a través de la SEP, organismos oficiales

(ISSSTE, IMSS, secretarías de Estado y universidades autónomas) e instituciones privadas. Sus principales objetivos son procurar que la población con escasa educación escolar (primaria) se integre a la vida económica, social y cultural de la nación; promover el desarrollo económico, social y cultural de comunidades geográfica y socioeconómicamente marginadas; y crear mano de obra calificada para la industrialización del país.

Media superior.

El nivel medio superior comprende tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica-terminal y terminal. Los dos primeros se imparten en las modalidades escolarizada y abierta. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad que haya obtenido el certificado de la secundaria.

Educación superior

La educación superior es el máximo nivel de estudios. Comprende licenciatura y postgrado en educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la licenciatura y la normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes; para cursar estudios de maestría es indispensable la licenciatura; para cursar estudios de doctorado, es necesario tener el grado de maestría o méritos académicos equivalentes. Algunas instituciones de educación superior (Institutos Tecnológicos, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México) ofrecen estudios en la modalidad abierta. En general, los estudios de licenciatura tienen una duración de cuatro a cinco años, organizados en periodos semestrales. La licenciatura de normal se divide en normal de educación preescolar; normal de educación primaria; normal de educación secundaria; normal de educación física; y normal de educación especial. El objetivo principal de la educación superior es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación.

Educación especial

La educación especial es una modalidad del sistema educativo nacional que se imparte a niños y jóvenes que no pueden incorporarse a las instituciones educativas regulares o continuar en ellas, por presentar alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta social.

La educación indígena

El gobierno federal es el organismo gubernamental que de alguna forma atiende a esta población, esta forma de educación se imparte dentro de la modalidad escolarizada para el nivel primaria, se podría decir que esta modalidad se divide en educación inicial, educación preescolar y educación primaria indígena, estas constituyen parte del esquema de educación básica por lo que se consideran obligatorias, excepto la inicial de cero a 4 años.

La educación inicial que comprende de los cero a los cuatro años, tiene como objetivo orientar a las familias indígenas, especialmente a las madres para que cumplan sus actividades de educación inicial, se establecen los cuidados y desarrollo de los pequeños, este apoyo se da de forma compensatoria por el gobierno y consiste en capacitaciones por parte de promotoras bilingües, apoyos de materiales didácticos y promotores de las propias comunidades.

La educación preescolar es impartida de los cinco años aproximadamente a los siete años, el objetivo de este nivel educativo en específico para las minorías es el de enseñarles español antes de que ingresen a primaria, este es de carácter obligatoria y se encuentra dentro del esquema de educación básica.

La educación primaria se encuentra también dentro del esquema de educación básica y es considerada obligatoria, en esta se debe llevar a cabo la educación bilingüe. En la educación intercultural bilingüe se estimula a los niños a leer y escribir en la propia lengua, educándolos también en el manejo competente de la lecto-escritura en español, por ser el idioma oficial del país. Se les proporciona material como libros y

cassettes con cantos, cuentos y leyendas en lenguas indígenas y español, elaborados por niños, profesores y miembros de las comunidades indígenas, pero aunque hay materiales para llevar a cabo una educación bilingüe se observan deficiencias en las aulas al carecerse de maestros bilingües, de estrategias adecuadas en la enseñanza, en la pérdida de la lengua. Los materiales de trabajo han sido diseñados por especialistas en lenguas indígenas.

2.1.1 El bachillerato en México, Hidalgo

EL CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, D E C R E T A :
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

ARTICULO 1o.- Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

ARTICULO 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

El Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con el artículo 10 de la Ley General de Educación, está constituido por:

- I. Los educandos y educadores;
- II. Las autoridades educativas

III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

IV. Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados;

V. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y

VI. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

El Sistema Educativo Nacional está compuesto por los tipos: básico, medio superior y superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. El tipo básico se compone de los niveles preescolar, primaria y secundaria. El nivel medio superior comprende los estudios de bachillerato y de técnico profesional, la cual tiene una duración de 3 años. La educación de tipo superior comprende licenciatura, especialización, maestría y doctorado.

También incluye la formación para el trabajo y tres clases de educación específica: inicial, especial y para adultos.

Los servicios educativos, por el régimen de las instituciones que los ofrecen, se clasifican de acuerdo con su control administrativo y pueden ser públicos (federales, estatales, autónomos) y particulares.

En el caso específico del bachillerato se cuenta con la siguiente Estructura⁸

En el Acuerdo 351 publicado en el Diario Oficial de la Federación del 4 de febrero de 2005, se determina la estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la que rige al sistema medio y la cual se integra por cinco Direcciones Generales:

- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)
- Dirección General de Educación en ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM)

⁸Información retomada de la página de la EMS el día 26 de Abril de 2012.
http://www.sems.gob.mx/es/Portal/ORGANISMOS_DESCENTRALIZADOS_

- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)
- Dirección General de Bachillerato (DGB).

Para la estructuración de esta nueva Subsecretaría se consideró al tipo medio superior de dos direcciones generales que conformaron la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT): DGETA y DGECyTM. Así como la estructura completa de otras dos Direcciones Generales de esta misma Subsecretaría: DGETI y DGCFT. Finalmente, se incorporó al nuevo organigrama la Dirección General de Bachillerato (DGB), la cual estaba incorporada a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC).

El crecimiento y la evolución de los servicios federales han determinado que se adopten diversas estructuras con el propósito general de que el sistema alcance mayores niveles de eficiencia en su operación. La Subsecretaría de Educación Media Superior también coordina escuelas e instituciones que han nacido al amparo de la Federación, así como los servicios estatales de educación.

Debido a la magnitud y a la extensión de la demanda de servicios educativos del nivel medio superior, se ha conformado un sistema federal de gran cobertura territorial y numérica, que actualmente está estructurado por once organizaciones: cinco de ellas clasificadas como dependencias centralizadas, que dependen en línea directa de la Subsecretaría, tres como organismos descentralizados de los estados, con personalidad jurídica y patrimonio propios; dos como organismos descentralizados de la Federación y uno como órgano administrativo desconcentrado de la Federación y de estas once instituciones diez son de enseñanza tecnológica.

La educación media superior está conformada por alrededor de 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización.

Educación media superior en México

Centralizados del gobierno federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS,CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGECyTM	CETMAR,CETA C
		DGB	CEB,PREFECO S, prep, Fed. Lazaro Cardenas
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato del arte Bachillerato Técnico de arte
	Desconcentrado	IPN	CECYTEH,CET
	Otras secretarías	SEDENA SEMAR,SAGA RPA,PGR ISSSTE,etc.	Bachillerato Militar Bachillerato Tecnológico Profesional y Técnico Técnico Básico.
Descentralizados De la Federación		CONALEP	Profesional Técnico Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH México (D.F)	Bachillerato General
Descentralizados de las entidades Federativas	Coordinados por las direcciones de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI DGB	CECYTE,EMSA D COBACH,BIC,E MSAD

Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs)		TELEBACH Preparatorias Estatales por cooperación Bachillerato general y tecnológico Profesional Técnico
Organismos del gobierno del D.F	Coordinados por el gobierno del D.F	Instituto de educación Media Superior del D.F	Bachillerato General
Autónomos		UNAM	CCH, E.N Preparatoria Bachillerato a distancia
		Universidades Autónomas estatales	Bachillerato de las universidades (General y Tecnológico)
PRIVADOS			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a las SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a los gobiernos estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a las universidades autónomas.
			Preparatorias/bachilleratos no incorporados

Figura número 2: Nota: En esta figura no se incluye el bachillerato semiescolarizado, la preparatoria abierta, ni la capacitación para el trabajo. (RIEMS, 2008)

En México el nivel medio superior se ha regido por las siguientes reformas

CONALEP

Bachillerato Tecnológico

Bachillerato General

Bachillerato de la UNAM

Bachillerato del IPN

Pero actualmente la educación media superior en México se sustenta en la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008) la que pretende los siguientes objetivos:

- a. Orientación, tutoría y atención individual a alumnos
- b. Desarrollo de la planta docente
- c. Instalaciones y equipamiento
- d. Profesionalización de la gestión
- e. Evaluación integral
- f. Tránsito entre subsistemas y escuelas
- g. Diploma único del Sistema Nacional de Bachillerato

La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos. Actualmente, la EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos. El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances.

Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida. En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto. Por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un

empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad. Viernes 26 de septiembre de 2008 DIARIO OFICIAL (Primera Sección) 6 Esta visión, que tiene presente las dimensiones individual, social y económica de la EMS, requiere de una mayor valoración de este tipo educativo. Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan la certificación de bachiller.

El SNB (Sistema nacional de Bachillerato) se estructura mediante un marco curricular común basado en desempeños terminales compartidos entre instituciones, los cuales se podrán organizar a partir de un conjunto de competencias, entre las cuales se menciona transversalmente el desarrollo de la interculturalidad y que se marca desde el curriculum, como ya se mencionó en el apartado anterior.

Esta competencia señala que dentro de la práctica docente de bachillerato se deben desarrollar actividades que la incluyan transversalmente, esto porsupuesto sólo en el discurso por lo que se justifica nuevamente el presente estudio al plantearse el rescate de las prácticas reales en relación al desarrollo de la competencia intercultural.

Sistema educativo Mexicano

SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO				
			GRADO	EDAD
				24
			5	23
EDUCACIÓN SUPERIOR (de 8 a 9 semestres)			4	22
			3	21
			2	20
			1	19
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (6 semestres)			3	18
			2	17
			1	16
SECUNDARIA (3 años)			3	15
			2	14
			1	13
PRIMARIA (6 años)			6	12
			5	11
			4	10
			3	9
			2	8
			1	6-7
PREESCOLAR (3 años)			3	6
			2	5
			1	4
SISTEMA DE GUARDERÍA (No obligatorio)				3
				2
				1

Figura número 3: Elaboración propia

2.2. Estructura del sistema educativo en España

La educación en España ofrece diez años de educación obligatoria entre los cuales se encuentran la primaria y la secundaria, un estudiante español ingresa a los seis años de edad a la educación primaria, en donde cursa seis años, cuando esta es cumplida los estudiantes pasan a la educación secundaria en donde permanecen cuatro años más, posteriormente al terminar la educación secundaria los estudiantes pueden ingresar al bachillerato el cual tiene una duración de dos años o si lo desean incorporarse a cursos de formación profesional, el bachillerato les da la opción de incorporarse a los estudios universitarios o bien o acceder a un empleo directamente.

Educación primaria

García (2005) en “Sistemas educativos de hoy” rescata la esencialidad de las etapas educativas que vive la sociedad española, iniciando con la educación primaria la cual tiene una duración de 6 años, el objetivo central de esta etapa está centrada en el conocimiento y aprecio de los valores de convivencia, la adquisición de habilidades para la superación de conflictos a la comprensión intercultural, al conocimiento de la lengua extranjera y la propia, a la utilización de tecnologías, a resolver problemas, a la iniciación artística, a la promoción de la salud, al respeto del medio ambiente, a la promoción de la vida deportiva, al conocimiento del propio ámbito físico, social y cultural.

Educación secundaria

Educación secundaria obligatoria (ESO) tiene una duración de cuatro años, en esta etapa educativa se encuentran estudiantes entre 12 y 16 años de edad aproximadamente, la educación secundaria tiene como objetivo central transmitir los elementos centrales de la cultura en sus vertientes humanístico, artístico, tecnológico y científico. Esta educación se encuentra dentro de la educación obligatoria y trata de garantizar a los estudiantes una preparación para estudios superiores. (García, J.L. 2005: 550)

Educación secundaria superior o no obligatoria

La educación secundaria no obligatoria o también llamada bachillerato tiene una duración de dos años, esta educación se puede realizar en el mismo centro de estudios en donde realizó la educación secundaria o puede hacerse en otro. El bachillerato les permite a los estudiantes continuar sus estudios en la universidad o también los estudiantes pueden elegir por una formación profesional de grado superior.

“El Bachillerato forma parte de la educación secundaria postobligatoria y tiene como finalidad proporcionar al alumnado que la cursa formación, madurez intelectual y humana, y una mayor capacidad para adquirir otros saberes y habilidades, a la vez que les permitirá prepararse para desempeñar funciones sociales de mayor complejidad e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Además facilitará al alumnado un contacto más profundo con algunos componentes fundamentales del desarrollo actual de la civilización y, en particular, con los aspectos más relevantes del patrimonio cultural y lingüístico de la sociedad en la que vivimos.

Asimismo, capacitará a quienes lo cursen para acceder a la educación superior, de la que forman parte las enseñanzas universitarias, las artísticas superiores y la formación profesional de grado superior. Efectivamente, el Bachillerato coincide habitualmente con un período de desarrollo en que la maduración de la personalidad implica una diferenciación e identificación de gustos e intereses, de expectativas y toma de conciencia de las aptitudes propias, a lo que da respuesta la organización en modalidades, relacionadas con los grandes ámbitos del saber, a través de las que el alumnado podrá elegir itinerarios formativos que se adapten a sus condiciones de partida y a sus pretensiones futuras, con la seguridad de que la estructura y la organización flexible de la etapa le permitirá la reversibilidad de sus decisiones y le reconocerá los aprendizajes alcanzados”.(LOE,2008:1)

La educación superior

Tras la promulgación de la Ley de la Reforma Universitaria (LRU) todas las universidades estatales españolas, salvo la Uned, pasaron a depender de las comunidades Autónomas.

La edad de la vida universitaria española inicia en promedio a los 19 años de edad y resulta habitualmente necesario permanecer cinco años en la universidad si es que se desea obtener una titulación. (García, J.L. 2005: 550).

2.2.1 El bachillerato en España, Asturias, Oviedo

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación en el artículo 6 define al currículo de bachillerato de la siguiente manera.

“el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de las distintas enseñanzas y establece que, con el fin de asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el gobierno fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas. En virtud de las competencias atribuidas a las Administraciones educativas corresponde a éstas establecer el currículo del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas por el Gobierno de España. Por Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, por lo que de acuerdo con el artículo 18 del Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias, corresponde al Consejo de gobierno regular el currículo y la ordenación de estas enseñanzas”. (LOE, 2008)

Después de que los estudiantes han culminado la educación secundaria ellos ingresaran a la educación postsecundaria aproximadamente a los 16 años de edad.

La educación media superior en Asturias, España reconoce dos modalidades: el bachillerato y la formación profesional específica de grado medio.

Para este estudio nos centraremos en el bachillerato y que en relación a este el artículo 32 de la ley orgánica de Educación establece lo siguiente:⁹

⁹ Información obtenida de la ley orgánica de educación en :
http://www.educastur.es/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=228&Itemid=180.

1. El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.

2. Podrán acceder a los estudios del bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

3. El bachillerato comprende dos cursos, se desarrollará en modalidades diferentes, se organizará de modo flexible y, en su caso, en distintas vías, a fin de que pueda ofrecer una preparación especializada a los alumnos acorde con sus perspectivas e intereses de formación o permita la incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo.

4. Los alumnos podrán permanecer cursando bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años.

5. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en bachillerato en sus distintas modalidades y vías.

Artículo 33. *Objetivos.*

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones

de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Artículo 34. Organización.

1. Las modalidades del bachillerato serán las siguientes:

a) Artes.

b) Ciencias y Tecnología.

c) Humanidades y Ciencias Sociales.

Artículo 8. Materias comunes

Son materias comunes del Bachillerato:

1) En primer curso:

- Educación Física, Filosofía I, Lengua Castellana y Literatura I y Lengua Extranjera I, Religión o Actividades de Estudio Alternativas.

2) En Segundo curso:

- Filosofía II, Historia, Lengua Castellana y Literatura II y Lengua Extranjera II

Artículo 9. Materias propias de modalidad

Son materias propias de las diferentes modalidades:

a) Modalidad de Artes

a.1) En primer curso:

- Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I, Fundamentos del Diseño y Volumen

a.2) En segundo curso:

- Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico II, Historia del Arte, Imagen y Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.

b) Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud:

b.1) En primer curso:

- Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas I y Dibujo Técnico I

b.2) En segundo curso:

- Biología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico II, Física, Matemáticas II y Química.

c) Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:

c.1) En primer curso:

- Historia del Mundo Contemporáneo, Latín I, Griego I, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y Economía

c.2) En segundo curso:

- Latín II, Griego II, Historia del Arte, Historia de la Música, Geografía, Economía y Organización de Empresas y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II

d) Modalidad de Tecnología:

d.1) En primer curso:

- Matemáticas I, Física y Química, Tecnología Industrial I y Dibujo Técnico I

14

d.2) En segundo curso:

- Matemáticas II, Física, Dibujo Técnico II, Tecnología Industrial II, Electrotecnia y Mecánica

Artículo 10

1. De acuerdo con el artículo 6º del Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre, el alumnado deberá cursar seis materias propias de la modalidad elegida, tres en cada curso.

2. En todo caso las materias de modalidad vinculadas a cada una de las vías de acceso a estudios universitarios se cursarán en segundo.

Artículo 11

Los centros educativos que impartan Bachillerato lo harán, al menos, en dos de sus modalidades, siendo de oferta obligada, por parte del centro, todas las materias propias de tales modalidades. En conformidad con la disposición adicional quinta del Real Decreto

389/1992, de 15 de abril, se exceptúa de esta norma la Escuela de Artes, que impartirá,

en su caso, la modalidad de Artes.

Artículo 12. Itinerarios

Los centros organizarán las materias específicas de modalidad de cada curso en itinerarios formativos orientados a las diferentes opciones de estudios universitarios y Ciclos Formativos de Grado Superior, de acuerdo con lo que se establece en el Anexo III del presente

Decreto.

Artículo 13. Materias Optativas

1. La oferta de materias optativas en el Bachillerato deberá servir para desarrollar los objetivos generales de la etapa, para ampliar las posibilidades de elección de estudios superiores y para facilitar la orientación profesional de los alumnos.

2. El alumnado cursará una materia optativa en cada uno de los cursos del Bachillerato, elegidas de entre las que les ofrezca el centro.

3. Las materias optativas que podrán ofrecer los centros son las siguientes:

3.a) Materias optativas para todas las modalidades de Bachillerato:

15- Segunda Lengua Extranjera, Lengua tradicional: Bable/Asturiano y Literatura, Ciencia, Tecnología y Sociedad y Comunicación Audiovisual y Multimedia.

3.b) Materias optativas vinculadas a cada modalidad:

- Modalidad de Artes: Talleres Artísticos, Matemáticas de la forma, Volumen II, Ampliación de sistemas de representación técnicos y gráficos.

- Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud: Geología, Psicología.

- Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales: Literatura Española y Universal, Fundamentos de Administración y Gestión, Psicología.

- Modalidad de Tecnología: Principios Fundamentales de Electrónica, Geología.

3.c) Materias específicas de la propia modalidad no incluidas entre las que componen el itinerario elegido por el alumno, o materias propias de una modalidad distinta de la cursada.

4. Los centros, de acuerdo con su proyecto curricular, determinarán la oferta anual de materias optativas de Bachillerato. Dicha oferta ha de ajustarse a la demanda del alumnado, a la plantilla del profesorado del centro, a las condiciones organizativas del mismo y a los requisitos que para su impartición establezca la Consejería de Educación y Cultura.

5. El currículo de las materias optativas propias de modalidad que se cursen como optativas es el mismo que el de dichas materias y aparece en el anexo I del presente Decreto.

6. La Consejería de Educación y Cultura establecerá el currículo de las materias optativas citadas en los apartados 3, a) y 3,b) del presente artículo. Asimismo, podrá modificar el catálogo de materias optativas y definir los correspondientes currículos.

El alumnado durante los dos años del Bachillerato cursará:

a) Las materias comunes previstas para cada curso.

b) La Religión o las Actividades de Estudio Alternativas en primer curso.

c) Tres materias propias de la modalidad elegida cada curso.

d) Una materia optativa en cada uno de los cursos.

El Principado de Asturias, España lleva a cabo la enseñanza en base a la Ley Orgánica de Educación, intenta cumplir con los objetivos españoles y del marco

europeo en educación , actualmente se han incorporado elementos como la calidad educativa, la enseñanza de valores y la igualdad de oportunidades.

El modelo educativo planteado por el principado de Asturias, España establece:

“El currículo que establece este Decreto incorpora las finalidades y objetivos generales del Bachillerato, así como los principios educativos del Principado de Asturias, regula los distintos elementos del currículo que define la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6, e incorpora las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado a través del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.El Bachillerato contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, según establece la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Entre sus fines se incorpora la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Además en el currículo de cada una de las materias se presta atención al principio de la igualdad entre mujeres y hombres y a la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos, dando cumplimiento a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.A la vez que se fomenta la construcción de los conocimientos y los valores, la comprensión y la valoración de nuestro patrimonio deben de ser objetivos a alcanzar desde todos los ámbitos educativos. El conjunto de peculiaridades lingüísticas, históricas, geográficas, artísticas, sociales, económicas e institucionales se incorporan al currículo a través de las diferentes materias. Además, en cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 1/1998, del Principado de Asturias, de 23 de marzo, de Uso y Promoción de Bable/Asturiano, se incorpora como materia optativa de oferta obligada en todos los centros docentes la Lengua asturiana y literatura”.(LOE,2008:10)

La educación intercultural transversal dentro de sus objetivos, se fomenta la lengua asturiana, se fomenta desde el currículo el rechazo de comportamientos y contenidos sexistas, estereotipos, discriminación, poniendo atención a los libros de texto y materiales utilizados.

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL								
Educación superior	Universidad						Grado	Edad
		Segundo nivel					16	22
	Primer nivel	Escuela superior					15	21
					Capacitación vocacional alta		14	20
					13	19		
Educación superior secundaria	Bachillerato		(FP-Formación profesional específica de grado medio)			12	18	
						11	17	
Educación Secundaria	Segundo ciclo					10	16	
						9	15	
	Primer ciclo ESO (Educación secundaria Obligatoria)					8	14	
						7	13	
Educación Primaria	Tercer ciclo					6	12	
						5	11	
	Segundo ciclo					4	10	
						3	9	
	Primer ciclo					2	8	
						1	7	
Educación Preprimaria	Segundo ciclo Educación infantil						6	
							5	
							4	
	Primer ciclo Formación profesional específica de grado superior						3	
							2	

Fuente: (Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. von; Mitter, W.,2007:740)

2.3 Estructura del sistema educativo en Alemania

En el sistema educativo alemán la educación obligatoria comienza a los seis años (de edad y se extiende durante un periodo de doce años, de los cuales los nueve primeros son a tiempo completo. La escuela primaria (Grundschule) dura cuatro años, el periodo siguiente es el Orientierungstufe el cual abarca dos años, éste se realiza en cualquiera de los tipos de enseñanza secundaria que existen, posteriormente, los alumnos ya

pueden acudir al Gymnasium, centro secundario de corte tradicional y académico , pero existen otras opciones dentro de este mismo nivel educativo y es la Hauptshule, Realshule y en otras ciudades de Alemania también se pueden encontrar otras opciones dentro de este mismo nivel educativo como Gesamtshule, existen varios caminos que llevan a los estudiantes al nivel superior y esto es dependiendo de la institución en la que estudiaron la educación media superior, esto se aclarará más adelante.

Educación preescolar (Kindergärten)

La educación preescolar o en alemán Kindergärten, no se considera obligatoria, es una educación opcional que puede comprender de los tres a los seis años de edad.

Enseñanza primaria (Grundshule)

Esta enseñanza cubre del grado 1 al 4 (en Berlín, Brandeburgo y particularmente en Bremen son del grado 1 al 6) , así que los niños están en la escuela primaria de los seis a los doce años aproximadamente. Esta educación se imparte por las mañanas, este nivel se considera obligatorio. Los contenidos de enseñanzas se dividen en lengua alemana, matemáticas, ciencias, música, arte, religión y deportes, además en determinadas ciudades se incorpora la enseñanza de una lengua extranjera (inglés).

Al final de la escuela primaria los estudiantes reciben una recomendación por parte de sus maestros para la educación secundaria, los padres reciben esta recomendación y en algunas ciudades ellos tienen la opción de decidir a qué institución secundaria asistirán, existen también pruebas que determinan a que institución secundaria acudirán los estudiantes, esto varía por Länder (estado). En caso de que los padres deseen que sus hijos acudan a un nivel más bajo de educación secundaria, por ejemplo si un niño es recomendado para asistir a la Real Schule y ellos deciden que asista a la Hauptshule, no existe problema, pero para enviar a los estudiantes a un nivel más alto del recomendado es necesario una serie de condiciones, entre ellas exámenes, además estarán a prueba durante los primeros tres meses de la primera

mitad del año, esto como un periodo en prueba. Actualmente existen grandes debates sobre estos procedimientos de selección.

Educación secundaria de primera etapa (Gesamtschule, Gymnasium, Realschule, Hauptschule)

Los estudiantes al culminar la primaria deben de continuar con su formación obligatoria y los caminos a ésta pueden ser a través de la Hauptschule o escuela principal, la Realschule o escuela real, en el sentido de que es realista, práctica, el Gymnasium o escuela de bachillerato y la Gesamtschule o escuela total que tiene la característica de ser integrada o polivalente.

La Hauptschule comprende del quinto al noveno grado. Regularmente el certificado dado por la escuela principal es de una formación profesional de carácter práctico (de tipo agrícola, industrial, artesanal, comercial o administrativo). Sin embargo los estudiante pueden aspirar a algunas instituciones de enseñanza superior.

La Realschule comprende 6 años de escolaridad, del grado quinto al grado 10, en sus contenidos prevalecen contenidos de formación general, también existe enseñanza optativa a partir del séptimo año, esta institución facilita el acceso a los estudios de segundo ciclo a través de escuelas profesionales y técnicas, pero también a través de bachilleratos técnicos y generales.

El Gymnasium es la más tradicional y académica de las instituciones, actualmente este nivel a crecido considerablemente y comprende del grado quinto al grado diez.

La Gesamtschule reúne a los tres tipos de enseñanza secundaria (Hauptschule, Realschule y Gymnasium), esta institución comprende del quinto grado al decimo.

Educación media superior (Gymnasiale Oberstufe, Berufsoberschule, Fachoberschule, Berufsfachschule, Vocational education in the Berufsschule and On-the-job-training (dual system)).

No se profundizará en esta etapa ya que se retoma en el tema siguiente, sólo se considera importante mencionar que comprende del grado 11 al grado 13 y el previo a la educación superior.

La enseñanza superior (Universität, Berufsakademie, Fachschule, Abengymnasium/Kolleg

Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. Von & Mitter, W. (2007) nos dicen que en éste período comprende del grado trece al grado 17, para ingresar a estos es necesario un certificado de madurez general (allgemeine Hochschulreife), que se obtiene al finalizar el bachillerato (Abitur). Existe otro certificado (Fachgebundene Hochschulreife) que permite el ingreso otras universidades de nivel superior, estos certificados generalmente se obtienen de bachilleratos especializados (técnicos, agronómicos), también existen otras universidades como la Fachhochschulreife , Universität y Universidades técnicas Universidades pedagógicas.

El curriculum de los centros de educación superior se dividen en semestres, existen carreras de 3 años (6 semestres) de duración, existe flexibilidad en los planes de estudio.

2.3.1 El bachillerato en Alemania

Se puede decir que el bachillerato alemán tiene dos caminos, uno enfocado a la cuestión académica y profesional y el otro a la profesional.

Aquella institución enfocada a la cuestión académica es el Gymnasium Oberstufe y la segunda se constituye por diversas instituciones entre las cuales se encuentran el Berufsschule (escuela profesional de tiempo parcial), Berufsfachschule (Escuela

profesional de tiempo completo), Berufsaufbauschule (escuela profesional complementaria) y Fachoberschule (escuela técnica secundaria).

En el gymnasium se localizan estudiantes entre 10 y 19 años de edad, con una duración de 9 años, en Berlín es diferente son siete años, el Gymnasium comprende el bachillerato de lenguas clásicas, de lenguas modernas, matemático-científico, económico, artístico en sus tres ciclos inferior (Sekundarstufe I), como en el superior (Sekundarstufe II u Oberstufe), el objetivo de estudiar en esta institución es obtener el Abitur (Bachillerato) y continuar los estudios de nivel superior. En esta institución suelen enseñarse artes, una lengua extranjera, religión, historia, formación deportiva, matemáticas, filosofía, ciencias sociales, ciencias físico-naturales.

SISTEMA EDUCATIVO DE ALEMANIA										
									Grado	
									Edad	
									27	
									26	
									25	
									24	
Educaión superior	University Technische Kunst Musikhochschule Fachhochschule Pädagogische	And Colleges Universität	Berufsakademie	Fachschule	Abendgymnasium/Kolleg				17	23
									16	22
									15	21
									14	20
									13	19
Educación Media Superior	Gymnasiale Oberstufe	Berufsoberstufe	Fachoberschule	Berufsfachschule	Vocational In the And on the (DUAL Education Berufsschule Job-training SYSTEM)				12	18
									11	17
Educación secundaria	Gesamtschule	Gymnasium	Realschule	Schularten mit Mehreren Bildungsgängen	10 th grade	Berufsgrundbildungsjahr			10	16
									9	15
									8	14
									7	13
									6	12
Educación primaria	Grundschule					Hauptschule			5	11
	4	10								
	3	9								

				2	8		
				1	7		
		Kindergarten (Opcional)			6		
					5		
					4		
					3		

Fuente: (Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. von; Mitter, W.,2007:325)

CAPÍTULO III

México, España y Alemania de países multiculturales a escuelas multiculturales

3.1.- Historia de la sociedad multicultural en el caso de México

Navarrete F. (2008) en “Los pueblos indígenas de México rescata una gran reseña histórica sobre como se han transformado los pueblos indígenas, pero dentro de esta narración se observa también como México se convierte en una nación multicultural a través de la historia. A lo largo de varios milenios surgieron ciudades por toda Mesoamérica, como La Venta, Monte Albán, Teotihuacán, Tikal, Palenque, El Tajín, Tula y Chichén Itzá, que alcanzaron gran poder y riqueza, pero luego fueron abandonadas y en ocasiones, destruidas. Estos constantes cambios políticos se debían a que los pueblos de la región nunca se unificaron ni política, ni culturalmente. Los pueblos que vivían en el norte de México tuvieron un desarrollo histórico diferente, pues la mayoría siguieron practicando la caza y la recolección y sólo algunos adoptaron la agricultura.

Teotihuacán, Monte Albán, Palenque, Tikal, Piedras Negras, Copán, El Tajín y Cholula. Florecimiento de grandes ciudades independientes. Gran auge del comercio y del intercambio cultural. Gran influencia de la cultura teotihuacana.

Epiclásico

650 d.C. a 900 d.C. Xochicalco, Teotenango, Cacaxtla y Cantona. Grandes transformaciones históricas, migraciones y surgimiento de nuevas culturas.

Posclásico

900 a 1 519 d.C. Tula, Chichén Itzá, Mitla, México-Tenochtitlan, Tzintzuntzan y Tlaxcala .Surgimiento de grandes imperios de tradición tolteca.¹⁰

¹⁰ <http://www.cdi.gob.mx>

Pueblos Indígenas del México Contemporáneo

Para poder sobrevivir los pueblos del área de Aridoamérica en medios tan difíciles como los desiertos de Altar y de Coahuila, las áridas costas de Sonora y los fríos bosques de la Sierra Madre, los pueblos de Aridoamérica tuvieron que desarrollar tecnologías y formas de conocimiento muy complejas que les permitían aprovechar lo más posible el agua y los escasos alimentos. Como su forma de vida los obligaba a moverse continuamente, desarrollaron también un gran sentido de la libertad y de la autonomía personal, pues cada quien era responsable de su propia supervivencia. Por ello, en esta región imperaron formas de organización social igualitarias y no surgieron gobiernos centralizados.

Por otro lado, hace aproximadamente 2 mil años, algunos pueblos que vivían en lo que hoy es el norte de México y el suroeste de Estados Unidos, en zonas donde las lluvias y el terreno hacían posible practicar la agricultura, adoptaron el cultivo del maíz y de otras plantas provenientes de Mesoamérica. Estos pueblos desarrollaron pronto formas de vida parecidas a la mesoamericana, con ciudades y gobiernos centralizados, diferencias sociales entre los agricultores y los gobernantes, construcción de monumentos y una religión organizada. Así fue como surgió una nueva área cultural, llamada Oasisamérica.

Pese a las grandes diferencias que existían entre los pueblos de Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica, éstos estuvieron siempre en contacto. Las migraciones de un área a la otra eran constantes, así como el comercio y el intercambio cultural. Por ello, en las regiones del norte encontramos plantas, objetos e ideas venidas de Mesoamérica, y en esta área podemos identificar pueblos, tradiciones y prácticas venidas del norte.

La gran pluralidad social, cultural y étnica que existía en las tres áreas culturales del México antiguo es el origen de la pluralidad cultural de los pueblos indígenas de la actualidad. Además, la mayoría de estos grupos pueden trazar, sus raíces culturales hasta los pueblos prehispánicos. Esta continuidad es innegable en la agricultura del maíz, práctica común de los pueblos mesoamericanos y oasisamericanos, y en otras formas de subsistencia que aún utilizan los de Aridoamérica. Es igualmente perceptible en las concepciones que muchos de estos pueblos actuales tienen respecto al mundo,

a los dioses, al papel del hombre en el cosmos y a la salud y la enfermedad. La continuidad persiste también en las lenguas que hablan.

Los españoles llegaron a lo que hoy es México en 1517 y en los siguientes 50 años conquistaron la mayor parte de Mesoamérica, cambiando radicalmente la vida de los pueblos indígenas de esa zona cultural. Sin embargo, el impacto de la conquista fue diferente en cada región y para cada pueblo. En algunos casos, grupos enteros desaparecieron a causa de estas enfermedades. Por otro lado, el régimen colonial establecido por los españoles modificó muchos aspectos de la vida de los pueblos.¹¹

Los pueblos indígenas también interactuaron con hombres y mujeres africanos traídos a México como esclavos de los españoles. Muchos se casaron con hombres y mujeres indígenas, pues así podían conseguir su libertad. Por este medio, y por otros, los indígenas adoptaron ideas, costumbres, instrumentos y formas musicales africanas. Los profundos cambios que experimentaron los pueblos indígenas y sus culturas bajo el régimen colonial no deben ser vistos únicamente como imposiciones extranjeras que debilitaron sus auténticas culturas, sino también valorados como resultado de la capacidad de aprendizaje y de la voluntad de supervivencia de los propios pueblos.

Educación intercultural en México

La educación ha sufrido cambios, pero desde sus inicios ha tenido vacíos, se podría decir que el interés por integrar a las minorías lingüísticas se remonta a Vasconcelos, en el año de 1810, en donde se reconoce al español como la lengua oficial de la nación mexicana, en este periodo se intenta consolidar la identidad de la nación, aquí a los indígenas no se les consideraba como personas que necesitaran de la educación. (Nolasco, 1988).

En el siglo XIX la escuela toma el papel de castellanizadora y alfabetizadora, especialmente en el campo, se intentó llevar la escuela al campo, pero la situación económica lo impide. Para los veinte se constituye la casa del estudiante indígena. En 1821 se crea la Secretaría de Educación Pública por José Vasconcelos, en donde se establecía educación pública y también en el idioma español. (García S., 2004)

¹¹ <http://www.cdi.gob.mx> (Consultado el 5 de Mayo de 2012).

Después se inicia como alfabetización en lenguas indígenas y castellanización, durante la campaña de alfabetización que emprendió el presidente Lázaro Cárdenas, en la década de los años cuarenta. Esta experiencia la retomó el Instituto Nacional Indigenista en 1953, mediante el reclutamiento y capacitación de jóvenes provenientes de las comunidades indígenas, cuyos resultados exitosos fueron presentados por México ante la conferencia de la UNESCO sobre el empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza.

Consecuentemente la SEP, en 1964, acogió el proyecto como Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües con las mismas funciones de alfabetización en lenguas indígenas y castellanización.

Otro momento que vive la educación indígena se inicia en la década de los años setenta. Diversas organizaciones indígenas demandaron al Estado mexicano que la alfabetización en lenguas indígenas trascendiera a la educación bilingüe bicultural con el objeto de que las lenguas originarias de México dejaran de servir únicamente como puentes para la castellanización; en cambio, que se procurara el estudio y conocimiento de las lenguas indígenas a la par con el español, durante toda la educación primaria. De esta manera, al crearse la Dirección General de Educación Indígena en 1978, sin abandonar el Programa Nacional de Castellización que emprendió la SEP, se apoyaron proyectos de educación bilingüe bicultural en diversas regiones indígenas del país, se trabajo con maestros indígenas con un modelo educativo bilingüe y bicultural, dirigido a los indígenas, en donde se valoraba la lengua nativa y el español en términos igualitarios.

En 1992 se reforma la constitución para incluir, en su artículo 4°, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural. (SEP-CGEIB: 2007)

La educación indígena se enfoca hacia una educación intercultural bilingüe. En el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos. La Secretaría de educación Pública en 2001 y anclada en el Programa Nacional de

Educación 2001-2006, establece, como uno de sus objetivos, “desarrollar la educación intercultural para todos los mexicanos.

En México, se gestó en los diálogos de San Andrés Larráinzar en 1996. La participación de maestros bilingües, líderes de las comunidades, organizaciones de la sociedad civil y académicos especializados en los temas de educación, explicitó la necesidad de desarrollar la educación intercultural bilingüe para todos los mexicanos, como un mecanismo para romper la exclusión y el racismo.

En el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista de que han sido objeto los pueblos indígenas por más de cinco siglos.

A pesar de que en la legislación y en teoría se ha transformado la legislación educativa y actualmente se tiene un interés por atender a las minorías en México los resultados educativos del sistema nacional de evaluación 2008 en México y especialmente en educación básica no son los esperados y mucho menos para los indígenas, la educación intercultural se centró en los grupos indígenas como si ellos fueran los que necesitaran esta.

Actualmente en las nuevas reformas educativas en México se plantea una educación intercultural de forma transversal, es decir que se plantea tratar estos temas dentro de cualquier asignatura que se encuentre en el curriculum esto oficialmente hasta el nivel medio superior a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior en la competencia número 10.

3.2.- Historia de la sociedad multicultural en el caso de España

Las migraciones humanas han constituido y constituyen un fenómeno de gran relevancia a escala planetaria, siendo sus implicaciones muy diversas (demográficas, socioeconómicas, socioculturales, territoriales, ambientales).

En el caso de España, las migraciones han tenido a lo largo de la historia y sobre todo en el último siglo un papel muy destacado en la evolución general de la población

y en su distribución geográfica, incidiendo a su vez de manera diversa en el comportamiento demográfico, económico, cultural,, e incluso político, tanto de las áreas emisoras como receptoras.

Aunque los flujos migratorios se han incrementado de manera muy notable en España durante el último siglo, cabe decir que a lo largo de este periodo las migraciones han experimentado importantes cambios tanto en su dinámica y evolución, como en lo que respecta a sus características.

Si durante los tres primeros cuartos del siglo XX la emigración hacia el exterior (América durante la primera mitad del siglo y Europa occidental en las décadas de los sesenta y setenta) y hacia las áreas más industrializadas de España (Madrid, Barcelona, País Vasco) se erigen en principales protagonistas, en el último cuarto del siglo XX se producen importantes transformaciones en el sistema migratorio. Este se va a caracterizar por la pluridireccionalidad de los flujos, el aumento del número de áreas emisoras y receptoras, una reducción drástica de la emigración fuera de España, y un incremento sustancial de la inmigración desde el exterior, tanto en forma de retornos de españoles como de llegada de extranjeros para radicarse en nuestro país. Esto último constituye hoy día, quizás por lo novedoso, uno de los rasgos más característicos de la demografía y la sociedad española, la cual de este modo encuentra un elemento más de equiparación con la de los otros países de la Unión Europea y del resto de países desarrollados del planeta.

Los primeros vestigios de movimientos migratorios de los que tenemos constancia en España nos remontan hasta la llegada de los homínidos a la península los cuales quizás procedían de Asia, pues hoy la mayoría de especialistas niegan el origen africano ante la imposibilidad de atravesar el Estrecho de Gibraltar, debido a sus fuertes corrientes. Estos homínidos llegaron aquí persiguiendo a las manadas de animales salvajes que les servían de principal sustento. Los restos más antiguos, que cronológicamente podrían coincidir con el Homo erectus, son distintos de él por lo que los arqueólogos que trabajan en el yacimiento les han dado una nueva denominación: Homo antecesor. Descendientes de este Homo debieron habitar, hace unos 250.000 años en las terrazas fluviales de los ríos Tago, Manzanares y Jarama así como en la denominada Loma de los Huesos de Torralba y Hambrona (Soria).

Tras el asentamiento de esta especie, donde se evolucionó hasta el actual homo sapiens sapiens el cual comenzó a llevar una vida más sedentaria y a desarrollar la artesanía y el comercio, los celtas fueron los siguientes en llegar a la península española por el norte a través de los pasos de los pirineos centrales orientales. Estos eran pueblos indoeuropeos que precedían del sur de la actual Alemania y Austria y se establecieron al norte y este peninsular.

El número de celtas debió de ser elevado produciéndose con los indígenas un claro fenómeno de mestizaje y aculturación que daría lugar a los pueblos que las fuentes literarias grecorromanas designan como celtiberos, los cuales estaban asentados en torno a la Sierra del Moncayo

En el 800 a.C será otro pueblo, el fenicio, el que empujado por la pobreza minera de su tierra se lanzó al Mediterráneo, fundando colonias en Cádiz, Malaca, Sexi y Abdera. Comerciando con los indígenas les transmitieron nuevos sistemas de construcción de ciudades y necrópolis, explotaron salinas, instalaron manufacturas...

Los griegos focenses llegaron más tarde a nuestras costas, hacia mediados del siglo VII a.C., con lo que tuvieron que conformarse con las zonas que, por lejanas o menos ricas, no interesaban a los fenicios. Desde la colonia que habían fundado en Massalia (Marsella) extendieron su influencia por la costa Este peninsular, especialmente en el golfo de Rosas donde fundaron dos importantes establecimientos: Emporion (Ampurias) y Rhode (Rosas) en Gerona; más al sur, la colonia de Akra leuke Alicante, Hemeroskopeión (¿Denia?), Artemisión y Mainake de incierta localización. Las colonias griegas levantadas en el norte del Mediterráneo eran o querían ser establecimientos definitivos por lo que intentaron un trasplante de la vida y cultura griegas en las regiones en que se instalaban, y fue grande su influencia en las poblaciones indígenas de todo el ámbito mediterráneo, difundiendo su alfabeto, sus métodos agrícolas, su religión, su arte, etc.

Más tarde un pueblo de tradición marinera procedentes de una colonia de los fenicios de Tiro que se denominó Cartago, conquistó la península ibérica cuando tras la caída de los fenicios entre los siglos VI y VII a. C se hacen con el control de todos sus

territorios en el Mediterráneo Occidental, creando así un gran Imperio que, tras las Guerras Púnicas, perdió frente a Roma.

La romanización se producirá en la península muy lentamente mediante la asimilación, muchas veces por la fuerza, por parte de los pueblos que habitaban la Península Ibérica de las formas de vida y cultura romanas (económicas, sociales, políticas, religiosas, lingüísticas, etc.). Con el tiempo habría de suponer la desaparición de muchos usos y costumbres de los pueblos indígenas, aunque algunos perduraron.

La romanización no afectó por igual a todas las regiones peninsulares. Se romanizaron muy rápidamente las zonas más ricas (valles del Guadalquivir y Ebro, Levante. Por el contrario el norte peninsular, más tardíamente dominado, mantuvo sus formas de vida tradicionales.

Más tarde, la Hispania visigótica se extiende entre dos fechas marcadas por la invasión de nuestra península por pueblos extranjeros: 409, momento en que tres pueblos germánicos-suevos, vándalos y alanos- penetran por los Pirineos, y 711, fecha en la que los musulmanes irrumpen por el sur. En medio tres siglos marcados por el Reino Visigodo de Toledo que llevó a cabo la unificación territorial, jurídica, religiosa, política y cultural de todo el territorio.

Siguiendo la tradición de los pueblos germánicos, la monarquía visigoda era de carácter electivo y no hereditario, lo que a la larga supuso una inestabilidad constante, ya que más de la mitad de los reyes fueron asesinados o depuestos violentamente. Las intrigas y luchas por el poder entre los nobles debilitaron al reino, y fue una de muchas la gestada tras la muerte del rey Huidiza, lo que facilitó a los musulmanes su entrada en la Península Ibérica en 711.

Si bien España posee una tradición emigrante relacionada, sobre todo, con su presencia colonial en América desde fines del siglo XV, no va a ser hasta el último tercio del siglo XIX cuando se desarrolle en nuestro país una corriente emigratoria hacia el exterior cuantitativamente importante. El desequilibrio existente en España entre una población en crecimiento (transacción demográfica) y unos recursos todavía insuficientemente aprovechados, así como la atracción ejercida por una serie de

territorios ultramarinos que inician su despegue económico, fueron, entre otros, los factores que estimulan y propician dicha emigración.

La EVR pone en evidencia como, desde finales de la década de los ochenta hasta la actualidad, el número de personas procedentes del extranjero crece de forma exponencial pasando de algo menos de 25.000 en 1988 a más de 400.000 en el año 2001. La inmigración de españoles se mantiene superando, al menos en las estadísticas, a la de extranjeros hasta el año 1994, la ligera tendencia al alza mostrada por la inmigración de españoles durante los cinco últimos años obedece, en buena parte, no tanto a retornos censo estricto como a la llegada de descendientes de emigrantes que han nacido fuera de nuestras fronteras.

Pero, sin duda, el hecho más llamativo es el espectacular crecimiento del flujo de inmigrantes extranjeros, que ha pasado de algo menos de 10.000 en 1988 (40% del total) a más de 390.000 en el año 2001 (95% del total). Si hasta 1988 fue predominante el flujo de inmigrantes extranjeros procedentes de otros países de la Unión Europea, desde 1989 es superior el número de ciudadanos extracomunitarios, los cuales representan en el año 2001 el 87,3% de la inmigración extranjera (y el 82,9% de la inmigración total) que llega a España.

3.3.- Historia y desarrollo de la educación intercultural en Alemania

Raesfeld y Bertels en López (2007) rescatan la historia de la migración en Alemania en donde nos muestran históricamente como Alemania se ha convertido en una sociedad multicultural.

En los años 50, la falta de mano de obra en Alemania, obligó al gobierno alemán a hacer una invitación a países europeos para trabajar en la industria textil, automotriz, metalúrgica y de minería. En 1965 se recibieron trabajadores de Italia, en 1960 de España y Grecia, en 1961 de Turquía, en 1963 Marruecos, en 1964 de Portugal, en 1965 de Túnez y en 1968 de Yugoslavia.

La idea era que los trabajadores regresaran a sus países de origen, Alemania suspendió la contratación de trabajadores de los países mencionados pero muchos de

ellos se quedaron a vivir en Alemania y posteriormente sus familias también se trasladaron a Alemania, permanecieron ahí y ya no regresaron a sus países de origen.

Raesfeld y Bertels en López (2007) nos dicen que en los años 90 hubo otro gran acontecimiento “la caída del muro de Berlín”, provoca que muchas personas del este de Europa específicamente de la ex Unión Soviética, Polonia y Rumania migraron a Alemania.

Alemania es el país más poblado de la Unión Europea. Tiene cerca de 82 millones de habitantes, más de la sexta parte de los cuales vive en Alemania oriental, el territorio de lo que fue la desaparecida RDA. En el norte y el este del país habitan las minorías danesa, frisona, romaní y sinti y el pueblo sorabo (o sorbio), cada cual con su propia cultura, lengua, historia e identidad. Actualmente viven en Alemania más de 15 millones de personas con trasfondo migratorio, grupo que, según la definición de la Oficina Federal de Estadística, incluye a todos los inmigrantes y a los hijos nacidos en Alemania de padre o madre inmigrados; siete millones de ellos son extranjeros y unos ocho millones poseen la nacionalidad alemana, bien por naturalización bien por pertenecer a los cuatro millones de oriundos retornados. Por detrás de estos últimos, el grupo más numeroso es el de los inmigrantes turcos, con 2,5 millones de personas, seguido de los ex yugoslavos (1,5 millones). El número de musulmanes se estima en cuatro millones.

Muchos inmigrantes trabajan de peones, porque en su día Alemania reclutó básicamente mano de obra no cualificada. Diversos estudios revelan que las familias inmigrantes tienen dificultades de ascenso social y progreso económico. Con todo, en los dos últimos decenios se han logrado avances en la integración de los inmigrantes: a saber, se han suavizado los requisitos para adquirir la nacionalidad alemana; los contactos entre inmigrados y alemanes son más intensos; la aceptación de la diversidad etnocultural ha ido en aumento y la Ley de Inmigración de 2005 es la primera normativa con rango de ley que regula todos los ámbitos de la política de migración.

El Gobierno Federal presta atención prioritaria a la integración de las personas con trasfondo migratorio. Los esfuerzos se focalizan en la incorporación al mercado laboral, considerándose clave la educación y el fomento del aprendizaje de la lengua alemana. Desde 2006 la Canciller Federal Angela Merkel convoca anualmente una cumbre de la integración, en la cual participan representantes de todos los grupos sociales relevantes, incluidas las organizaciones de inmigrantes. De la primera cita emanó, en 2007, el Plan Nacional de Integración, cuya aplicación se revisa periódicamente. Contiene objetivos concretos y más de 400 medidas de actores estatales, económicos y sociales, como la creación de una red de patrocinio educativo, en la cual más de 5.000 patrocinadores apoyan la formación escolar y profesional de hijos de familias inmigrantes. Más de 500 empresas y organismos públicos que agrupan a más de cuatro millones de empleados se han adherido a la Carta de la Diversidad. Conciben la diversidad como oportunidad y se han comprometido, por ejemplo, a ofrecer mejores posibilidades formativas a los jóvenes con trasfondo migratorio.

En el año 2005 vivían en Alemania personas de más de 150 nacionalidades. El grupo más grande en Alemania es el turco (26%), después italianos, polacos y griegos.

Actualmente existe una discusión en Alemania sobre quien debe ser considerado extranjero, por lo que hoy se utiliza el concepto de “personas en contexto migratorio”, se entiende que las personas que han emigrado a Alemania así como sus hijos aún nacidos en Alemania no importando el tiempo que hayan vivido en Alemania

Por lo anterior actualmente Alemania es considerada una sociedad multicultural, por lo que específicamente hablando de educación también ha evolucionado con base a las necesidades de esta sociedad multicultural.

Educación intercultural en Alemania

Alemania al convertirse en una sociedad multicultural se enfrentó a grandes problemas relacionados con políticas educativas.

En 1950 se desarrolla la pedagogía denominada “Ausländerpädagogik”, o educación para extranjeros la cual pretendía la integración de los extranjeros mediante una forma de aprendizaje de la lengua alemana y cursos compensatorios, se pretendía que los niños regresaran a su país con el paso de los años, pero esto no sucedió así.¹²

Para los años ochenta se comienza a hablar de una pedagogía intercultural o educación intercultural haciendo una crítica a la política educativa anterior, ya que era absurdo pensar que todos los trabajadores y sus familias regresaran a su país de origen. Esta propuesta estaba dirigida a extranjeros y alemanes y su principal objetivo era la integración, enseñar a todos a convivir en paz en una sociedad multicultural, se pretendía el aprendizaje mutuo entre los niños de diferentes culturas. Esta propuesta es reforzada con una educación antirracista dirigida especialmente a alemanes, esta propuesta trataba de educar en el desarrollo de competencias interculturales, para actuar en situaciones de contacto y de conflictos interculturales.

La pedagogía antirracista marcó la pauta para que en los noventa se iniciara con una educación para la comunicación intercultural “pedagogía de la diversidad”, dirigida a todos, esta propuesta incluye a grupos étnicos, homosexuales, personas con capacidades diferentes, ancianos etc., se le llamo una pedagogía de diversidad general.

Entonces actualmente en Alemania se considera que cualquier persona debe poseer conocimientos interculturales ya que hoy en día casi todas las personas del mundo tenemos contacto con otras culturas, por lo que el ministro de educación y ciencia en Alemania estableció que la escuela es una sociedad multicultural tiene que preparar a los niños para una vida en una sociedad multicultural, por eso la escuela tiene la obligación a enseñar competencia intercultural.

¹² Fuente: Informe de Statistisches Bundesamt-Instituto Federal de Estadística, del 28 de marzo de 2006. Retomado por Dra. Lydia Raesfeld y Ursula Bertels en : López O. (2007). “Entre lo emergente y lo posible”. Desafíos compartidos en la investigación educativa. Barcelona/ México D.f.

3.4.-Los centros educativos

3.4.1- El centro educativo en Hidalgo, México. Estudio de caso en Hidalgo, México

Para el estudio de caso en el estado de Hidalgo se selecciono a la preparatoria número 4 de la Universidad autónoma del estado de Hidalgo, en esta preparatoria se realizó el trabajo práctico dentro de la materia de historia contemporánea en estudiantes de 16 a 19 años.

Contextualización del centro educativo preparatoria número 4

A fin de dar respuesta a las crecientes demandas educativas a las que se enfrentaba el estado de Hidalgo , durante el periodo rectoral del Lic. Juan Alberto Flores Álvarez, siendo gobernador Guillermo Rossell de la Lama, el día 8 de agosto de 1983 se inauguró la Escuela Preparatoria Número Cuatro, la cual se encuentra ubicada en la Avenida Guadalupe de la colonia del mismo nombre, dentro del barrio denominado “El Lobo”.

En el momento de la inauguración, la escuela no contaba con servicios de energía eléctrica ni de agua potable y estaba constituida por dos edificios: en uno de ellos se ubicaban diez salones, de los cuales ocho eran aulas de clase, uno labiblioteca y otro la dirección. En el segundo edificio se ubicaron los laboratorios de Física, Química y Biología, así como los sanitarios. ¹³

La Escuela Preparatoria No. 4 está a 10 minutos del centro de Pachuca, tiene como domicilio Av. Guadalupe s/n, barrio del lobo col. Buenos Aires y ocupa una extensión de 39,460.47 metros cuadrados con 10 módulos que contemplan 20 aulas, 6 laboratorios, 1 biblioteca, 1 aulas de cómputo, oficinas administrativas así también cuenta con una cancha de fut-bol rápido.

En la zona se aprecian familias de diversa condición económica, social y cultural, en algunas zonas se aprecia pobreza extrema a las orillas.

¹³ <http://www.uaeh.edu.mx/campus/preparatoria4/resena.htm>

La escuela cuenta con una dirección administrativa, biblioteca, dos centros de cómputo, cancha de futbol, cancha de basquetbol, laboratorios, cada aula está esta equipada con un equipo de cómputo y cañón.

La plantilla inicial del plantel estaba formada por treinta y un profesores de asignatura, dos maestros de tiempo completo, dos técnicos académicos, tres secretarías, tres intendentes y tres veladores. Actualmente el Director del plantel es el L.A Jesús Osiris Leines Medécigo

El profesorado del centro es una población mixta, jóvenes y personal de suma experiencia, el personal administrativo, la página actual de la prepa 4 es <http://www.uaeh.edu.mx/campus/preparatoria4/conoce.htm>.

Misión y Visión

Misión del Bachillerato Universitario

"Formar integralmente a los estudiantes con conocimientos de cultura general, habilidades y valores, con una actitud crítica, creativa, emprendedora, solidaria, tolerante y comprometida con la conservación del medio ambiente, que les permita la solución de los problemas de la vida real, capacitándolos competitivamente para acceder exitosamente a estudios de nivel superior y a su entorno social."

Visión del Bachillerato Universitario Al 2010

"El Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es reconocido por su calidad educativa y la alta aceptación de sus egresados en instituciones de educación superior, nacionales e internacionales, que logran la vinculación con su entorno social, propicia la movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores, sustentada en la acreditación de su programa educativo, la actualización de sus programas de asignatura y la generación de ambientes de aprendizaje, que trasciende a una formación para la vida de los estudiantes, con profesores certificados

en su disciplina y desempeño docente, apoyado por procesos administrativos y académicos.

La preparatoria número cuatro recibe estudiantes de diversas poblaciones aledañas a Pachuca y también de diversos municipios del estado de Hidalgo como como Meztitlan, Atotonilco, Mineral de la Reforma, Tizayuca, el Estado de México y otros por lo que la diversidad presente en las aulas es importante, aunque para este caso en específico no se observa presencia de alumnos extranjeros como en el caso de Alemania y España, la diversidad en el aula permite trabajar con temas relacionados con la interculturalidad, en algunas aulas se localizan estudiantes de origen indígena del Valle del Mezquital, el estudio se realizó en la materia de historia contemporánea y enseñanza del inglés como lengua extranjera.

3.4.2.- El centro educativo en Oviedo, España. Estudio de caso en Oviedo, España

IES ALFONSO II

En la comunidad de Oviedo, Asturias se tuvo la oportunidad de realizar observaciones en el aula dentro del centro educativo Alfonso II.

El Instituto se funda en 1845 como Instituto agregado a la Universidad y se nombra al primer director docente, Don Ángel Páez Centella. Al principio, las clases se impartían en la Universidad, C/ San Francisco. En 1859 el centro se independiza administrativamente de la Universidad aunque seguirá compartiendo el edificio hasta bien entrado el siglo XX.¹⁴

En 1914 el centro se traslada a un pequeño local sito en la calle Caveda. Pronto se aparecen problemas de salubridad, acrecentados por las epidemias de gripe, por lo que se habilitan aulas en la Escuela Normal de Maestros, en la calle Uría. En 1922, se traslada al convento de Santo Domingo, de los dominicos.

¹⁴ <http://web.educastur.princast.es/ies/alfonso2/> (consultado el 2 de Junio de 2012)

La villa Roel, situada entre las calles de Calvo Sotelo y Santa Susana, pasa a manos de los jesuitas. Cuando la expulsión de éstos, en el año 1932, la finca y el edificio pasan al Estado.

Ese mismo año se traslada el Instituto a las instalaciones existentes, el Instituto al fin tenía una sede propia, después de casi 80 años de historia. Pero la Revolución de Asturias se ceba en Oviedo y el Instituto se convierte en polvorín, que explota y se incendia el 18 de octubre, y obliga a llevar a los alumnos al edificio donde hoy se ubica el colegio Menéndez Pelayo, en la calle General Elorza, entonces recién construido edificio de las Escuelas Primarias del Cuarto Distrito.

En 1939 se produce el traslado definitivo al edificio que hoy ocupa el Instituto, entonces sólo formado por el Pabellón Antiguo, obra del arquitecto José Avelino Díaz y F. Omaña.

Su nombre, Alfonso II el Casto, data de 1947 y era instituto masculino, es mixto desde 1981.

Durante los primeros meses sólo se utilizaba el primer piso del ala que corre paralela a Santa Susana y había seis aulas solamente.

El edificio se fue ampliando: En 1967 se construyó el llamado "Pabellón Nuevo".

En 1971 se inauguró el polideportivo. Con la implantación de la LOGSE en el Curso 1995-1996 el centro ha pasado a denominarse Instituto de Enseñanza Secundaria (I. E. S.) Alfonso II.

Este centro educativo muestra la presencia de estudiantes con gran diversidad de origen, cultural y lingüístico, actualmente aquí se localizan estudiantes de Rumanía, Brasil, China, Marruecos, Bulgaria, Bangladesh, Ucrania, Pakistán, Moldavia, Armenia, Tailandia, Senegal, Sahara, República Checa, Portugal, Polonia, Nigeria, Letonia,

Gabón Costa de Marfil , Corea y Argelia por lo que se considera una de las instituciones con mayor diversidad en la comunidad Asturiana.¹⁵

El estudio práctico se realizó en el grado 11 y 12 dentro de la materia de Historia contemporánea, también se trabajo en la enseñanza del español como segunda lengua en donde se rescataron importantes estrategias utilizadas en la práctica docente para el desarrollo de la competencia intercultural.

Dentro del currículo se encuentran materias como ciencias para el mundo contemporáneo, Filosofía y ciudadanía, Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera I, Religión, Educación Física, Historia de la filosofía, Historia de España, Lengua castellana y literatura.

3.4.3.-El centro educativo en Münster, Alemania. Estudio de caso Münster, Alemania

Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg (Gymnasium)

Localizada en calle Brookweg 5, en Recke Alemania. Dentro de su misión establece: Ninguna comunidad puede sobrevivir sin el orden y trabajar con éxito. Cada miembro de la comunidad escolar (alumnos, profesores, padres, personal de la escuela) debe sentirse cómodo en esta escuela. Pero esto sólo es posible si todo el mundo se siente responsable de nuestra comunidad escolar. Las reglas de la escuela les ayudarán a ejercer sus derechos, también le recuerda que la libertad termina donde comienzan los derechos de los demás. La escuela complementa el Reglamento General de Procedimiento¹⁶ :

¹⁵ “Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias”, Gloria María Braga Blanco e Isabel Hevia Artime, consejería de Bienestar social y vivienda, 2009. 293 páginas,(Este trabajo de investigación refleja la situación actual de la población inmigrante en Asturias, España, dando datos actuales de estudiantes inmigrantes presentes en las aulas)

¹⁶ Hauptschule.recke@osnanet.de

El colegio se ubica en una zona urbana, en esta zona se aprecian viviendas de clase social media a alta.

Dentro del currículo se encuentran materias como Deutsch (alemán), Englisch (Inglés), Mathematik (matemáticas), Geschichte (Historia), Kunst (arte), Religion (Religión), Sport (Deporte), Naturwissenschaften (Ciencias Naturales), Hauswirtschaft (Economía del hogar), Physik (Física), Informatik (Informática).

Algunas reglas de comportamiento antes, durante y después de las lecciones

1) La educación obligatoria es que usted participe en todas las clases con regularidad y en los acontecimientos del tiempo. Esto también se aplica a las empresas conjuntas, educación especial y otros eventos de la escuela, incluso si tienen lugar fuera del horario. Si usted está enfermo o no impedido por ejemplo, asegúrese de notificar a la escuela con tiempo suficiente y que su profesor/a de clase reciba una notificación escrita.

2) Si usted sufre un accidente en el camino a la escuela o en la escuela, debe buscar ayuda médica, por lo que este debe ser reportado a más tardar al día siguiente en la oficina. Allí se redactará un informe del accidente por escrito.

3) La entrada en la escuela no es antes de la primera campana.

Excepción: En caso de lluvia, la nieve o el frío extremo se le permite detenerse antes de que comiencen las clases en el auditorio. (Espere a la decisión de la supervisión!)

4) En el comienzo de la clase va a su clase o materia y se sienta en su lugar. Si no hay descanso entre clases y usted no tiene que cambiar la sala de clase, permanecer en su salón de clases o en el pasillo.

5) alimentos y bebidas, incluyendo gomas de mascar, chupar un caramelo, etc, no se les permite durante la clase.

b) Los abrigos, chaquetas, bufandas y gorras en la sala vestir y no en el aula.

Esta institución en la que se tuvo la oportunidad de realizar la parte práctica se observó que existe una gran diversidad cultural, religiosa y de origen, esto permitió observar con más detalle el desarrollo de la práctica docente dentro de la interculturalidad, en los grados 11, 12 y 13 que equivalen a los grados 11 y 12 del sistema español y que equivalen del primer al sexto semestre en el sistema mexicano de educación media superior.

El trabajo de campo se realizó dentro de la materia de enseñanza de historia e inglés como lengua extranjera por lo que se rescatan importantes evidencias del desarrollo de la competencia intercultural en el aula, además se rescata también las actividades que lleva a cabo la ESE ¹⁷(Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung) dentro de este nivel educativo para desarrollar la competencia intercultural.

¹⁷ <http://www.esa-web.de/>

Capítulo IV

Análisis de las prácticas en el desarrollo de la competencia intercultural en Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México

4.5.- Prácticas en el desarrollo de la interculturalidad

4.5.1.- Análisis de las prácticas

4.5.2.-Análisis y resultados de la práctica educativa Oviedo, España¹⁸

Materia: Español

Escuela: Alfonso II

Lugar: Oviedo, España

Sexo: mujer

Nacionalidad: española

Grado de estudios: Licenciatura en geografía e historia, especialista en interculturalidad y en francés, doctorado

Idiomas o lenguas autóctonas: Lengua materna Español, asturiano, francés, inglés

Cursos relacionados con la interculturalidad: Título de especialista por la Universidad del País Vasco, y otros muchos cursos de diferentes entidades. Miembro del Grupo de Educación Intercultural Eleuterio Quintanilla.¹⁹

Tiempo de experiencia docente: 18 años

Cabe mencionar que toda la información que se presentará a continuación fue observada en el aula y otra proporcionada por la autora de la misma a quien se cita dentro de la misma.

Todas las actividades que se presentan a continuación son ideas generadas por la Maestra Concepción Francos Maldonado, quien compartió con nosotros su extensa experiencia en el área intercultural.

¹⁸ Concepción Francos Maldonado, IES ALFONSO II, Aula de inmersión Lingüística, Oviedo, España,.

¹⁹ <http://www.equintanilla.com>

Actividades desarrolladas dentro del aula²⁰

Tema: Alimentación

El alumnado con el que se trabajó estas actividades es un grupo de alumnos procedente de diferentes países (China, Marruecos, República Checa, Rumanía, Armenia).

Objetivo: La selección de objetivos se tomo del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el plan Curricular del Instituto Cervantes, lo que se pretende es que el estudiante alcance una dimensión de agente social, de hablante intercultural y de aprendiente autónomo.

Actividad

Al desarrollar esta actividad la maestra Concepción analizó que este tema en sí mismo es muy motivador para los alumnos, en este tema se hablan de nombres, formas de comer, sabores, olores etc.

Como primer punto se detectaron los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, ella planteó al grupo los objetivos y contenidos a trabajar comentando que al final de la actividad se realizará una compra en el mercado de la ciudad y se elaborara una Macedonia²¹ para compartirse. Los estudiantes conocieron también las frutas que se consumen en otros países y las características del mercado local y de otros países comparándolo.

Se trabajó con folletos, etiquetas de productos, monedas, materiales audiovisuales, aspectos como los nombres de los alimentos, los precios, las cantidades, los tipos de menús, recetas, la procedencia de los alimentos, posteriormente los alumnos buscaron recetas de Macedonia y organizan la visita al mercado para comprar frutas que necesita. En grupo, hacen la lista de las frutas y las cantidades que tienen que comprar.

Recortan imágenes de frutas y precios de folletos de ofertas de supermercados, en clase escriben un diálogo típico en un mercado y hacen una simulación de la compra

²⁰ Concepción Francos Maldonado, IES ALFONSO II, Aula de inmersión Lingüística, Oviedo, España

²¹ <http://www.cocina-casera.com/2012/05/macedonia-de-fruta-refrescante-receta.html>

que realizaran en el mercado. A través del diálogo se practican las formas de cortesía: por favor, el uso de usted, los interrogativos, las cantidades.

El alumnado recién llegado practica los diálogos con los demás compañeros/as, que le ayudan, si tiene alguna dificultad a través de la ayuda de iguales.

Durante la visita los alumnos buscan en que establecimiento son más baratas las frutas de la lista, pedir turno, hacer la compra interactuando con los vendedores y compradores, pagar y comprobar si la vuelta está bien.

Los alumnos han recogido información en una ficha sobre los horarios del mercado, precios y procedencia de los alimentos etc.

En el aula vuelven a leer la receta de la macedonia para recordar cómo se hace, se ponen de acuerdo para pelar y picar la fruta,, mezclan las frutas en un recipiente grande, colocan cubiertos y ponen la mesa, en este momento surgieron comentarios de como poner la mesa en otras culturas (marruecos, en ocasiones, con la mano, en China con los platillos y con otros utensilios). Reparten la macedonia y disfrutan de ella.

Aquí se trabajaron aspectos relacionados con otras culturas en relación a cómo se dice buen provecho en otros idiomas y los alumnos escribieron en sus lenguas maternas y lo ponen en su portada de Power Point de recetas de diferentes países. Después tratan de aprender a decirlo en cada una de las lenguas de la clase.

En otra clase se pusieron en común las impresiones sobre la visita al mercado, la información recogida en la ficha que llevaron durante la visita, las semejanzas y diferencias con sus países de procedencia y otros aspectos que después se expresaron por escrito, pues la visita provocó unas cuantas sensaciones, como se puede ver en algunos de los textos por el alumnado.

Se obtuvieron algunos puntos de vista sobre la actividad en los alumnos.

*El martes visitamos el mercado el Fontan. Hay muchas fruterías, charcuterías, carnicerías. Hay muchos colores porque hay muchas frutas. Me gustan las personas del mercado: vendedores y vendoderas, porque hablan muy amables con nosotras y nosotros. Compramos frutas: kiwi, manzanas, limones, naranjas, mango, uvas, peras. Hay fruterías más caras y otras más baratas. Las frutas de El Fontan son más baratas que en mi país. Hay frutas de otros países: papaya, mango. En mi país hay menta y especias en sacos. **Nora, Marruecos***

*Los mercados en Marruecos se llaman zocos. Los zocos están abiertos entre las 8:00 y las 21:00 h. Cierran a mediodía para ir a rezar a las mezquitas. El sábado y el domingo tienen el mismo horario. En los mercados hay muchos colores y olores a menta, alcarabea, tomillo, canela. No hay jamones, no hay charcuterías, no hay tantos quesos como aquí. Hay otras frutas que no hay en ESPAÑA, aceite de cacao, etc. **Nora, Marruecos***

Se trabajaron otras actividades que tratan que incidieron en la toma de conciencia intercultural y en la interdependencia mundial, a la vez que se trabajan aspectos curriculares de Ciencias Sociales: la interdependencia mundial de los alimentos, el uso de mapas y la localización en ellos de la procedencia de diferentes alimentos.

Se trabajaron actividades con textos de cocina de Marruecos, China y España, después se trabajó una actividad como la se muestra a continuación:

Actividad

Relaciona estos utensilios de cocina con el país en el que se utilizan y para qué sirven. Wok, palillos, tayin, paellera, tangia, olla, cuchara de cerámica, sartén.

Países: China, Marruecos, España

Acciones: cocer, comer, remover, freír, hervir

País/región	Utensilios	Sirven para (acciones)	

También se trabajó con otra actividad llamada sin palabras²² que se muestra a continuación, con esta actividad se trabajaron los prejuicios en la alimentación, con esta actividad se fomentó el respeto a lo distinto y esto tal como lo expreso la maestra:

“Lo cual no quiere decir que haya que probar o comer determinados alimentos, ni que tengan que gustarles a todos, pues los gustos en alimentación también son culturales.

¿Qué gesto y qué sonidos se hacen en tu cultura cuando?

Un alimento

No te gusta

Te gusta mucho

Está muy caliente

Está muy frío

Esta picante

Se trabajaron otras actividades en donde se utilizan lecturas que dan información sobre el arroz, el mijo, el trigo y el maíz en donde se conocen otras culturas a través de la información proporcionada, se incorporan elementos de otras culturas y se fomenta el diálogo intercultural para posteriormente:

Actividad

¿Con qué continentes y/o países relacionas el mijo, el arroz, el trigo, el maíz?

Se reparte la clase en tres grupos y cada uno lee el texto de cada uno de los cereales.

Después lo ponemos en común y completamos la tabla.

--	--	--	--

²² Concepción Francos Maldonado, IES ALFONSO II, Aula de inmersión Lingüística, Oviedo, España

Con esta actividad se conocen productos de otros países, como se llaman y de donde proceden, de culturas próximas a la cultura española o próximas a las de los estudiantes, los productos pueden ser distintos a los de sus países , la forma de cocinarlos, de comerlos , de cultivarlos y de envasarlos para su consumo, se fomenta el conocimiento de otras culturas a través de los productos alimenticios.

Se utiliza un mapa para identificar la procedencia de los alimentos en la actualidad o en otras épocas, como papaya, té, mango, patatas, tomates, maíz, chocolate, jengibre, dátiles, trigo, arroz.

La unidad de análisis como se menciona al inicio del presente proyecto es la competencia intercultural y cómo esta se desarrolla desde la práctica docente entendiendo a la competencia intercultural como la habilidad de entender y comprender personas de otras culturas, desde el punto de vista de la ESE ,Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (Etnología en las escuelas y en la educación de adultos) la competencia intercultural no se puede lograr por completo más bien se adquieren nuevas experiencias, la define como un proceso permanente en el cual se puede maximizar el grado de acercamiento del individuo, retomando los siguientes puntos :

- El respeto a otras culturas
- El conocimiento de que la propia cultura sólo es una de miles de culturas que existen en el mundo
 - El reconocimiento de que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez causan miedo (Lo propio y lo ajeno)
 - El aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales.

En esta actividad se utilizó el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el vivencial.

En este primer análisis de las actividades desarrolladas dentro del aula, en el caso de Oviedo, España dentro de la materia de español. El currículum influye en que el docente tenga presente que debe manejar este tipo de temas ya que dentro del currículum se plantea promover el respeto del otro²³, sin fomentar estereotipos y discriminación, fomentar igualdad, cabe mencionar que esto es mencionado de forma general dentro del decreto de bachillerato por lo que se no todos los docentes lo llevan a cabo, pero para el caso concreto de esta práctica que se observó, se pudo constatar que la tendencia de las actividades en general que se fomenta el conocimiento de la otra cultura a través de estrategias como las que se presentaron, se trató de integrar diferentes enfoques como el comunicativo, el enfoque por tareas y vivencial, en los que los estudiantes realizan diversas actividades que resultan motivadoras y significativas. En relación al aprendizaje cooperativo se utilizó en clase la tutoría por iguales, esto motivó al conocimiento del otro, estas actividades favorecieron la socialización de los niños, se reconoce la diversidad en el aula, se enseña a respetar al otro a través del conocimiento de su cultura, se informa sobre otras culturas aunque no exista contacto

²³ *El currículum que establece este Decreto incorpora las finalidades y objetivos generales del Bachillerato, así como los principios educativos del Principado de Asturias, regula los distintos elementos del currículum que define la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6, e incorpora las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado a través del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre. El Bachillerato contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, según establece la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.*

Entre sus fines se incorpora la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Además en el currículum de cada una de las materias se presta atención al principio de la igualdad entre mujeres y hombres y a la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos, dando cumplimiento a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. A la vez que se fomenta la construcción de los conocimientos y los valores, la comprensión y la valoración de nuestro patrimonio deben de ser objetivos a alcanzar desde todos los ámbitos educativos. El conjunto de peculiaridades lingüísticas, históricas, geográficas, artísticas, sociales, económicas e institucionales se incorporan al currículum a través de las diferentes materias. Además, en cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 1/1998, del Principado de Asturias, de 23 de marzo, de Uso y Promoción de Bable/Asturiano, se incorpora como materia optativa de oferta obligada en todos los centros docentes la Lengua asturiana y literatura".(LOE,2008:10)

con ellas , se logra la sensibilización de los niños a la diversidad en el aula y en el mundo, se crean diálogos interculturales en donde se observa disposición de los estudiantes para adaptarse al otro,constantemente en las actividades se fomenta el respeto hacia el otro.

Objetivo de la actividad

Dentro de la actividad se plantearon objetivos generales y objetivos específicos,dentro de estos se observan objetivos dirigidos a la competencia intercultural implícitos en el apartado competencia sociocultural y consciencia intercultural, los cuales están redactados como a continuación se muestra:

Competencia Sociocultural

- Los horarios comerciales
- Los hábitos de compra en un mercado (pedir el turno)
- Las formas de pago
- Cantidades y envases según las culturas
- Cortesía: por favor, uso de usted o no en las diversas culturas.

Dentro de los contenidos se abordaron diferencias y similitudes entre España y otros países en alimentación y comidas (bebidas, monedas, horarios de comidas, alimentos y platos característicos, recetas, costumbres de la mesa, utensilios utilizados para cocinar y comer los alimentos, cantidades y envases, gestualidad).También se abordaron diferencias y similitudes de los mercados en España y otros países.

Análisis de los Materiales

Dentro de los materiales utilizados se encuentran:

Tickets de compra

Folletos

Recetas

Listados de alimentos

Textos informativos

Mapa político del mundo

Mapas: China, España

Textos escolares: alimentación

Dossier

Análisis de los materiales

Los materiales se analizaron en relación al enfoque intercultural que retoma elementos de la competencia intercultural antes mencionados, esto para identificar como contribuyen a la formación de la misma.

Cabe mencionar que todos los materiales utilizados son diseñados por la maestra y estos son mejorados con cada actividad que se realiza, ella comenta:

La elaboración de materiales para desarrollar actividades como estas requiere de mucha dedicación, creatividad y tiempo. (Concepción Francos Maldonado)

Existen diversos materiales de los que se utilizaron que tienen un enfoque intercultural y recuperan aspectos de las culturas de los estudiantes como las lecturas en donde se informa de los productos de diversos países, aquí se identifican diferencias y similitudes que hay entre los productos, formas de cultivo, formas de envasado, formas de preparación y de consumo, se reconoce al otro a través de los aspectos mencionados.

Los folletos, los listados, los mapas y las recetas permiten el conocimiento también de otras culturas, de la diversidad de productos en su país y en otros países, se fomenta constantemente el respeto a la otra cultura, se incorporaron diferencias culturales.

Materiales adicionales

Independientemente que para esta actividad en específico se diseñaron por parte de la maestra materiales con un enfoque intercultural, se rescatan otros materiales que se encuentran dentro del aula de clases y que se considera prudente mencionarlos, ya que

cada uno de ellos contribuye al desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica.

Carteles

Fuera y dentro del aula de clase se encuentran carteles en todos los idiomas de los estudiantes, como se muestra a continuación.

-

Diccionarios



Español-Búlgaro

Gaberoff

200-2001

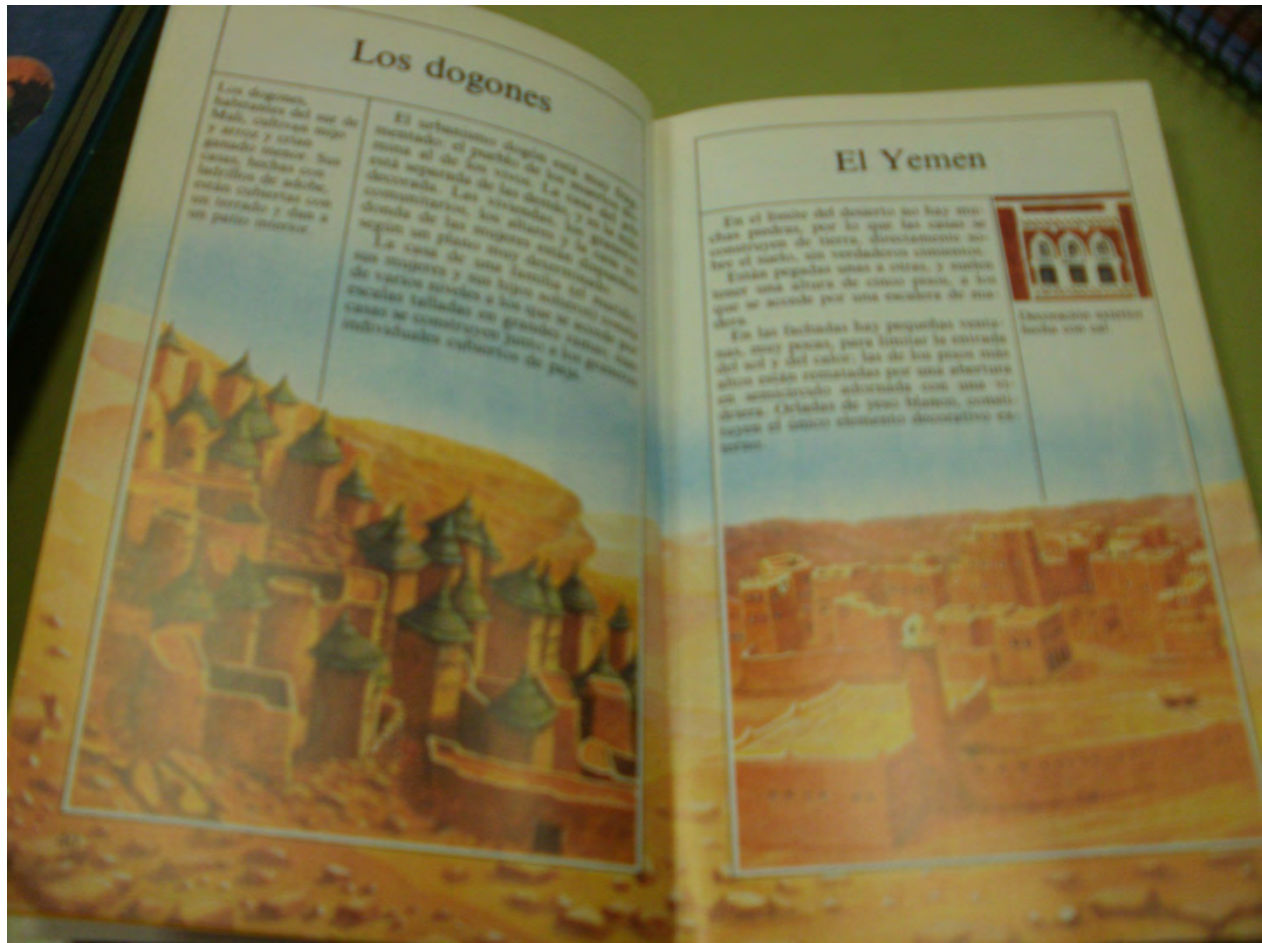
Español-Chino

Chino – Español

Libro para manejar el tema de la vivienda



Este libro de Theodore Kalopissis fue utilizado para trabajar el tema de las “vivienda” y se muestra claramente que a través de las imágenes los estudiantes pueden darse cuenta de la diversidad que existe en formas de vivir, materiales de construcción que se utilizan para las casas en Europa, África, América, Asia, este libro tiene un enfoque intercultural claro y ayuda a desarrollar el conocimiento del otro a través de textos, imágenes y reflexiones, el desarrollo de la competencia intercultural se ve favorecido con este tipo de materiales.



En esta imagen se puede observar como se diferencian las casas en cuanto a material, forma, tamaño, ubicación entre el Yemen y los dogones.

Libro utilizado oficial de español

Gramática básica del estudiante de español, A1-B1, Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miguel López. Primera edición 2005. www.difusión.com

Diversidad Humana/genero, cultura, etnias, grupos sociales y experiencias.



El libro de español refleja una sección denominada “Entre culturas”, la cual se centra en un tema en concreto sobre otras culturas (tercera cultura), las imágenes ayudan a sensibilizar al estudiante hacia la diferencia, a reconocerla y respetarla.

Películas

“Flores de otro mundo”, Analiza las difíciles relaciones entre el mundo rural y el urbano, prejuicios racistas, dificultades de integración de las personas.

Dossier

El dossier es una carpeta en donde se integran todos los trabajos de los estudiantes, se compone de los siguientes apartados.

Portada

Descripciones

El Instituto
La alimentación
La ciudad
La vivienda
La ropa
Escuchar
La gramática
La salud
Leer
Tiempo Libre
Sociales

Evaluación del desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes

Se realizó una evaluación en donde se consideraron los conocimientos adquiridos, los procedimientos y las actitudes. Se utilizó una evaluación formativa, llevada a cabo de modo sistemático y continuo durante el desarrollo de la actividad, tanto en las diferentes tareas que se hacen en el aula como durante la salida al mercado. Se trata de ver el progreso y las dificultades del alumnado para ayudarle a avanzar. Se realiza a través de la interacción del alumnado, sus exposiciones, sus escritos.

Las actitudes que se evaluaron fueron:

- Respeto hacia otras costumbres alimenticias y culinarias
- Implicación y participación en las tareas del aula
- Respeto de los turnos de palabra y los rituales conversacionales en el aula

Dentro de la entrevista a profundidad que se aplicó a la maestra se le cuestionó sobre la manera en que ella evalúa la competencia intercultural o si ella lo hace, ella contestó lo siguiente:

En todas las actividades es necesario fomentar la observación, el conocimiento, la empatía y desde ellas realizar propuestas de actuación. Es decir, tener en cuenta lo cognitivo, lo afectivo y el comportamiento. Tomar conciencia de lo desconocido desde esos diferentes ámbitos para, finalmente, poder actuar sin estereotipos, sino desde una interacción en igualdad, en las actitudes y comportamientos de los niños se puede observar su evolución y sensibilización hacia otras culturas, hacía sus compañeros (Maestra Concepción Maldonado)

Dificultades que encuentra el docente al desarrollar la competencia intercultural

Dentro de las dificultades que se enfrentan en la práctica para desarrollar este tipo de actividades encaminadas al desarrollo de la competencia intercultural es la interacción y participación de los padres de familia, quienes muchas veces no se involucran totalmente con las actividades de los estudiantes , otra dificultad el tiempo que se emplea en realización de materiales adecuados para el contexto y la temática que se trabajará, éstos requieren de una planeación bien estructurada.

La maestra comenta que la formación que ella ha tenido en relación a la interculturalidad le ha permitido reflexionar sobre su práctica docente y mejorar día con día.

4.5.2.1.-Análisis y resultados de la práctica educativa número dos en Oviedo, España

Materia: Historia del mundo Contemporáneo

Escuela: Alfonso II

Lugar: Oviedo, España

Sexo: mujer

Nacionalidad: española

Grado de estudios: Licenciada en Geografía

Idiomas o lenguas autóctonas: español lengua materna y francés

Cursos relacionados con la interculturalidad: Relacionados con la diversidad
Tiempo de experiencia docente: 27 años

Actividades desarrolladas dentro del aula

Unidad didáctica: El mundo en crisis: de la primera a la segunda guerra Mundial

Subtema: La Alemania Nazi (1933-1939)

Actividad

Se inicia con el análisis de la siguiente imagen en el libro



La maestra preguntó a los estudiantes qué que miraban en la foto, ellos contestaron mucha gente subiendo a un camión, y ella constantemente preguntaba y

preguntó nuevamente si se pudiera escuchar esa fotografía ¿qué sonidos escucharían?

La maestra les dijo imagínense ahí en esa situación que se escucharía, ellos contestaron gritos, otros pidiendo que los ayuden a subir. La maestra dice pues con esto iniciamos el tema del nazismo.

La maestra preguntó y ¿qué tipo de personas se observan de dónde imaginan que son?

Los estudiantes dijeron son judíos, La maestra dice pues con esto iniciamos el tema del nazismo.

En esta actividad se fomenta la empatía de los estudiantes ante situaciones reales y que se expresan a través de una imagen, la maestra utilizó la imagen como un recurso para hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo que ocurría en ese momento, las imágenes que se muestran en el libro son reales.

Materiales

El material esencial que utilizó la maestra fue el libro, el cual es seleccionado por todo un grupo expertos en la materia de historia, este libro es cambiado año con año con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El libro que se analizó en esta ocasión es:

Historia del mundo contemporáneo, vicens vives Bachillerato, Aróstegui Sánchez J., García Sebastián M., Gatell Arimont C., Palafox Gamir J., y Risques Corbella M.



El libro de bachillerato muestra un enfoque intercultural claro, el respeto, equilibrio, aportación de conocimiento de otras culturas y de la local también, se aprecian elementos de otras culturas bien marcados reforzados con imágenes reales y documentos verídicos, se aprecian que se incorporan diferencias culturales en relación de otras culturas.

Se considera que el libro es un material intercultural que ayuda en el desarrollo de la competencia intercultural.

Fotos e imágenes

Dentro del libro se aprecian algunas actividades relacionadas con el análisis de fotografías reales como las siguientes:



El cartel dice: ¡Alemanes, no compréis a los judíos!



Dibujo de contenido antisemita para ilustrar un libro escolar alemán de 1936.

Dentro del análisis de imágenes, la maestra trabajó con la empatía al proponer a los estudiantes que se pusieran en el sitio de aquellos niños que son expulsados de la escuela.

Se observó también que la maestra fomentó el diálogo entre los estudiantes y el respeto al otro.

En todos los bloques del libro aparecen las siguientes secciones

- Una lectura informativa
- Imágenes y fotografías
- Un mapa de ubicación
- Gráficas
- Fotografías de documentos reales
- Una línea del tiempo
- Un análisis de una fotografía
- Un esquema

Evaluación del desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes

Una evaluación del tema (incluye un comentario, un análisis de un gráfico, una interpretación de una imagen, una interpretación de un texto, elaborar un organigrama, establecer similitudes y diferencias).

La maestra en la entrevista a profundidad en relación a como ella evalua el desarrollo de la comperencia intercultural en los estudiantes comento lo siguiente:

Yo dentro de mis unidades didácticas siempre incluyo el respeto hacia la diversidad de religión, lingüística, ideas políticas, homofobia, discriminación y de origen.

Al observar en los alumnos su actuación con sus compañeros y sus reacciones a los temas que se tratan puedo percibir si ellos se respetan mutuamente, si tienen tolerancia a la diferencias, esto lo noto cuando llega un estudiante nuevo y la reacción de los otros es buena. (Mtra. María José González Salas)

La maestra comentó que también utiliza materiales como audiovisuales entre ellos películas, da el ejemplo de la película “La lista de Schindler” en donde fomenta los valores en los estudiantes y se analizan cuestiones de género y racismo entre las culturas.

Dificultades que encuentra el docente al desarrollar la competencia intercultural

La maestra comentó que la resolución de conflictos dentro del aula es un poco complicado, porque esto conlleva un proceso de sensibilización, de reflexión de lo dicho, de acercar a los estudiantes a su entorno próximo, situaciones históricas, el esfuerzo de la mujer para llegar a donde a llegado, manejar la empatía, esto conlleva de un trabajo diario en el aula y de una planeación más concreta de las actividades.

4.5.3.- Análisis y resultados de la práctica educativa en Münster, Alemania

Materia: Aplicable a todas las materias (temas transversales)

Escuela: Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg (Gymnasium)

Nivel educativo: Medio superior, adultos, niños, servidores públicos.

Edad: 48 años

Lugar de origen: Greven, Alemania

Sexo: mujer

Grado de estudios: Doctorado, etnóloga

Idiomas o lenguas autóctonas: lengua materna alemán, inglés, francés, ruso

Cursos relacionados con la interculturalidad: Diversos enfoques en la competencia intercultural

Tiempo de experiencia docente: 19 años

Análisis de la Experiencia en Münster, Alemania

Actividades desarrolladas dentro del aula

Tema: Entrenar el cambio del punto de vista

Objetivo: Entrenamiento en la competencia intercultural

Actividad 1²⁴

Se presenta un texto que planteó la siguiente situación:

²⁴ ESE (Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V. www.esse-web.de/)

Esta enfermera es Europea y se prepara para viajar a Indonesia, ella estudia la lengua de Indonesia, lee sobre las costumbres de Indonesia, tradiciones y viaja a Indonesia. Cuando la enfermera se encuentra viviendo en Indonesia ella siempre pasa la siguiente situación:

Cada vez cuando paso después del trabajo a casa de mi amiga Yanti para platicar un rato antes de cenar, su mamá me pregunta ¿Si ya me bañé? y esto se repite siempre. La enfermera se pregunta ¿Huelo mal y apesto o qué pasa?. Ella dice esa mujer es muy grosera porque en vez de saludarme me pregunta ¿Si ya me bañé?.

- Se pide que se integren en parejas para trabajar
- Se reparte una hoja con una imagen de la mamá de Yanti y la enfermera
- Se pide a las parejas integradas que reflexionen sobre ¿Porqué las mamá de Yanti siempre pregunta a la enfermera ¿Si ya se bañó?
- Se dan 10 minutos para la discusión

Después de la discusión generada entre las parejas se pide que expresen su respuestas .

En esta actividad se generaron comentarios como:

- *Se puede filtrar la cultura del otro en la percepción*
- *Los conceptos de bañarse en las culturas son distintos*
- *Se tienen estereotipos sobre que los europeos no se bañan*
- *Se dice que en Indonesia se bañan porque esto es parte de un ritual.(Estudiantes)*

Al final de la actividad la maestra aclaró que la pregunta no tiene que ver con bañarse que para los indonesios esta pregunta significa ¿Ya terminaste de trabajar?

En esta actividad se observó como se entrena a los estudiantes en desarrollo de la competencia intercultural, la maestra recomendó constantemente que siempre hay que aclarar una situación en el mismo momento, no tomar personalmente nada, que las cosas mas pequeñas causan los malos entendidos.

Mediante esta actividad se conocen costumbres de otras culturas, expresiones, significados, los estudiantes aprenden a respetar al otro. Mediante la reflexión final que se hizo se observo el respeto a otras culturas, el conocimiento de que la propia cultura sólo es una de miles de culturas que existen en el mundo , el reconocimiento de que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez causan miedo (Lo propio y lo ajeno), el aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales, aspectos de la competencia intercultural.

La maestra Ursula Bertels expresa lo siguiente en la entrevista a profundidad que se le realizó:

Con esta actividad se fomenta el respeto al otro, la apertura, empatía y tolerancia.

El aspecto más importante es sensibilizar los estudiantes para las diferencias culturales y entrenar con ellos no tomar en personal los malentendidos interculturales

Las estrategias didácticas que se utilizan en esta actividad son trabajar con ejemplos de varias culturas y entrenar el cambio de punto de vista (Dr. Ursula Bertels)

Materiales

Para esta actividad se utilizó una copia como se muestra a continuación:



El material permite imaginar el sentir de la enfermera, se observa su actitud desconcertada hacia la expresión de la mamá de Yanti, este material fue diseñado por la maestra Ursula Bertels para desarrollar la actividad que se planteó anteriormente y permite claramente lograr el objetivo trazado, este material contribuye a la sensibilización de los estudiantes.

La maestra comentó que los materiales son elaborados de acuerdo con los conceptos que se utilizan para las clases, también se pueden utilizar textos, preguntas abiertas, las experiencias propias de los estudiantes, juegos de rol y discusiones.

Actividad 2

Tema: Relaciones especiales entre personas y animales

Hombres y animales

EL PERRO Y EL CUYO

Objetivo: Enseñar competencia intercultural

Actividad 2

En Alemania muchos niños tienen como mascotas a los cuyos, así que el cuidado de los animales es muy importante para la cultura alemana por lo que la actividad consiste en mostrar a los estudiantes como el cuyo es un animal que no sólo debe ser visto como una mascota.

- En un primer momento se muestra a los niños una fotografía de un platillo típico del Perú, el cuyo

A partir de la fotografía se retoman las impresiones de los niños en relación a lo que observaron en la fotografía.

Después se informa acerca de que el cuyo es un plato típico de Perú y que es por esta razón que se prepara así.

Con esta actividad se observó que los estudiantes se sensibilizaron hacia las relaciones que pueden tener los seres humanos con los animales y estas son de diversos tipos, por ejemplo en el Perú el cuyo es utilizado también para alimentarse y esto representa parte de la cultura y las costumbres peruanas.

Material

La imagen original del platillo del cuyo no se pudo recuperar, pero esta imagen es de un platillo en donde se observa la carne blanca picada con verdura en la parte de arriba. Esta imagen permitió visualizar a los estudiantes el uso del cuyo en otra cultura diferente a la suya y sensibilizarse hacia el por qué en Perú se come.

El enfoque del material es totalmente diseñado y relacionado con la actividad programada, este material fue elaborado por la maestra.

Evaluación del desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes

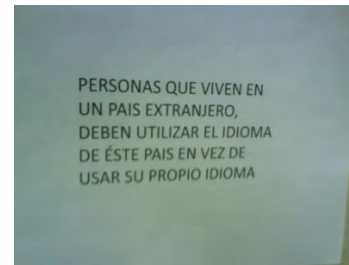
Cuando se entrevista a la maestra en relación a la forma en que ella verifica como los estudiantes van desarrollando la competencia intercultural ella dice que a través de un cuestionario que se les da a los estudiantes a través de la observación de las actitudes de los estudiantes pero también se observó la siguiente actividad en la que los propios estudiantes pueden darse cuenta si están desarrollando la competencia.

Actividad para evaluar la competencia intercultural

- Se pidió al grupo que se integrara en 5 equipos
- Se repartieron unas láminas que contenían situaciones cotidianas
- Se repartió una lámina de color verde que decía “Con competencia intercultural”
- Se repartió otra lámina de color rosa que decía “sin competencia intercultural”

Se pidió analizar las situaciones y ordenarlas de mayor competencia a menor competencia intercultural en una sola línea.

A continuación se presentan las situaciones que se plantearon en desorden



CON
COMPETENCIA
INTERCULTURAL

JAMÁS COMERÍA ALGO
EN CASA DE PERSONAS
PROVENIENTES DE OTROS
PAISES

PERSONAS DE PAISES EN
VÍAS DE DESARROLLO NO
SABEN TRABAJAR TAN BIEN
COMO LAS DE LOS PAISES
INDUSTRIALIZADOS

ANTES DE VIAJAR A UN
PAIS EXTRANJERO,
APRENDO ALGO DE SU
IDIOMA

APERTURA Y RESPETO SON
MIS HERRAMIENTAS MÁS
IMPORTANTES CUANDO
ENCUENTRO A PERSONAS DE
OTRAS CULTURAS

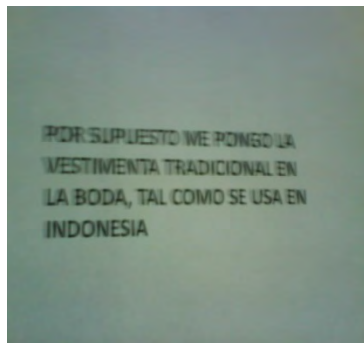
A MI NO ME IMPORTA
CUAL RELIGIÓN
TENGAN MIS AMIGOS

AUNQUE EL PAPA DE UNO DE MIS
ALUMNOS MUSULMANES NO ME
SALUDA CON LA MANO- ESTO NO
LO TOMO COMO UNA OFENSA
PERSONAL (HABLA UNA MAESTRA)

POR SUPUESTO ACEPTO LAS
INVITACIONES DE LOS PADRES DE
FAMILIA, PARA NO ARRIESGAR LAS
BUENAS RELACIONES CON LA
COMUNIDAD

CUANDO ME INVITAN MIS
AMIGOS DE LA FAMILIA
PERUANA A COMER Y ME
OFRECEN CARNE DE CUYO, LA
COMO OBTIENEN PARA NO
HERIR SUS SENTIMIENTOS

YO ESPERO QUE LOS
EXTRANJEROS EN
ALEMANIA SE
ADAPTEN



Los equipos tienen que discutir sobre cual sería la situación que implica más competencia intercultural y sobre la que implica menos competencia intercultural, llegar a acuerdos y ordenar las situaciones.

Al final la maestra reflexiona con los estudiante sobre si ha sido fácil ordenar los folios o no, los estudiantes expresaron que no había sido fácil porque esto dependía del contexto en el que se encontraran y del grado de competencia intercultural que cada estudiante tenía, así que la maestra concluyo diciendo que efectivamente el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso que se da a través de las experiencias vividas y la información recibida, así que esta evaluación ayuda a saber sobre el grado de sensibilización que se va adquiriendo para las diferencias culturales y que es importante siempre no tomar personal los malentendidos interculturales.

Dificultades que encuentra el docente al desarrollar la competencia intercultural

En relación a las dificultades que se enfrenta en la práctica el docente para el desarrollo de la competencia intercultural la maestra expresa lo siguiente:

Muchos maestros piensan, que cuesta mucho trabajo enseñar competencia intercultural. Es importante mostrar que el tema de competencia intercultural conviene con muchos temas relevantes para el currículo.

Para mi es la mejor preparación para los estudiantes para vivir en un mundo globalizado.

Uno de los grandes problemas en Alemania es que la formación en competencia intercultural no se marca como algo obligatorio para la formación de los futuros docentes, aunque el en currículo de las escuelas en Alemania si se marca que se enseñe a los estudiantes.(Dr. Ursula Bertels)

4.5.4.- Análisis y resultados de las prácticas educativa en Hidalgo, México

Materia: Historia I y II

Escuela: Preparatoria número 4

Edad: 43 años

Lugar de origen: México D.f

Sexo: Femenino

Grado de estudios: Lic. en Administración, Esp. en dirección de empresas, Esp. en tecnología educativa, Maestría en estudios humanísticos, Maestría en tecnología educativa.

Idiomas o lenguas autóctonas: Español lengua materna

Cursos relacionados con la interculturalidad: Maestría en estudios humanísticos

Tiempo de experiencia docente: 16 años

Análisis y resultados de la Experiencia en Hidalgo, México

Actividades desarrolladas dentro del aula

Cabe mencionar que se desarrollan actividades en relación a temas de historia contemporánea e historia de México.

Tema: Diaz ¿Heróe o Villano?

Objetivo: Realizar un análisis detallado de la acción de Porfirio Díaz a partir de varias fuentes que nos permitan formar una opinión personal sobre si es héroe incomprendido o villano despreciable.

Actividad

Se pidió que se realizara una lectura, llamada Porfirismo 1877-1911.²⁵

En ésta lectura se hacen visibles las prácticas y costumbres de las diferentes clases sociales de esta época, los campesinos, la sociedad alta, los políticos, los obreros, Incorpora elementos de otras culturas pero no logra un diálogo intercultural.

La maestra se sustenta en el constructivismo para elaborar su planeación didáctica. Mediante esta actividad se genera una presentación de Power Point en equipo utilizando imágenes.

Materiales

Para esta actividad la maestra selecciono una serie de imágenes mediante las cuales pidió a los estudiantes elegir alguna de ellas y realiza un análisis guiándose en las siguientes preguntas:

Qué personajes aparecen? ¿Qué tipo de vestimenta? ¿En qué lugar están? ¿Qué pretendía comunicarnos el fotógrafo o autor? ¿Qué expresiones tienen los rostros? ¿Qué puedes tu intuir con la imagen?

Esta actividad es un referente intercultural porque se analizan cuestiones como la forma de vestir reconociendo la diversidad en esta, se fomenta la empatía de los estudiantes al intentar interpretar lo que se proyecta con las imágenes, hay un conocimiento de la propia cultura.

²⁵ <http://diazheroevillano.blogspot.mx/2010/10/porfirismo-1877-1911.html>

A continuación se presentan las imágenes:





La maestra expresa que ella utiliza las estrategias de el diálogo y buscar que los estudiantes se pongan en los zapatos del otro y esto se aprecia en esta actividad.

El libro

El libro oficial que se utiliza para la enseñanza de la historia en prepa 4 es:

Historia Universal de Gómez Navarro, edic 1998.

El libro en su totalidad sólo muestra lecturas (texto) mapas en color blanco y negro y algunos cuadros de hechos históricos, no muestra un imágenes que ayuden al estudiante a tener otros referentes ni documentos que le permitan realizar otros análisis sobre el tema.

El referente intercultural no se aprecia en el libro de texto.

El desarrollo de los materiales adicionales al libro son realizados por la propia maestra para el desarrollo de sus clases, el libro comenta ella:

El desarrollo de la competencia intercultural se puede realizar a través de imágenes, de comentarios, a partir de los indicadores culturales de cada pueblo que indican el porque de su comportamiento en un momento histórico.

El libro utilizado no permite esto porque no tiene imágenes, así que los materiales los elaboro yo para mi clase. (Mtra. Leticia Barcena Díaz)

Dificultades que encuentra el docente para desarrollar la competencia intercultural

La maestra dice:

El principal problema es la falta de tiempo debido a que los programas son muy extensos, lo que dificulta el emplear mucho tiempo en la discusión y análisis de la interculturalidad.

La maestra dice que estos temas de interculturalidad formalmente no están en los programas, pero que se trata de lo posible irlos incorporando.

Las competencias de bachillerato actualmente ya incluyen la multiculturalidad. (Mtra. Leticia Bárcena)

Las dificultades que enfrenta la maestra son en relación al tiempo que lleva la elaboración de materiales, planeaciones, ya que los programas son demasiado extensos y el tiempo no le permite siempre discutir mucho sobre temas interculturales.

Práctica número 2 en Hidalgo, México

Materia: Lengua y cultura nahuatl/transversal

Escuela: Se discriminaron estudiantes de bachillerato de 16-19 años (Programa Paeiies Uaeh)

Edad: 50

Lugar de origen: Papatlatla, Calnali

Sexo: Femenino

Grado de estudios: Licenciada en educación para el medio indígena, psicóloga

Idiomas o lenguas autóctonas: Español y nahuatl

Cursos relacionados con la interculturalidad: Licenciatura, seminarios nacionales, siempre ha trabajado en el medio.

Tiempo de experiencia docente: 23 años

Análisis y resultados de la Experiencia en Hidalgo, México

Actividades desarrolladas dentro del aula

Bloque: La familia

Tema: Nuestros Valores

Actividad²⁶

- En equipos se pide narrar el cuento “El conejo y el coyote”
- Se pidió identificar los valores que observan a partir de las actitudes de los personajes
- En grupo compartir alimentos e identificar los tres principios que rigen la cultura náhuatl “Dar”, “Recibir” y “devolver”, ejemplo de intercambio de alimentos en las fiestas
- Escribir una lista de palabras referidas a los valores que se conservan en la cultura náhuatl, respeto, responsabilidad y ayuda mutua.

Se pidió al grupo que llevaran alimentos al aula, tortillas, tamales, salsa, atole, pan, tecocos(tlacoyos de frijol),se mostro como en la cultura náhuatl es muy importante el dar, recibir y devolver, esto a través de compartir los alimentos que se llevaron.Todos compartieron de sus alimentos y se analizo como en la cultura nahuatl las familias y las personas acostumbran en las fiestas por ejemplo aportar algún alimento como para apoyar a su gente, así al mismo tiempo que la persona que recibe devolverá también en alguna otra ocasión de la misma forma o bajo sus posibilidades, se enseña como entre la cultura náhuatl es común dar algo, recibirlo y devolver.

Además se conoció sobre el origen de los alimentos y su importancia en la alimentación de los mexicanos, su composición, sabores y significados en la cultura náhuatl y en la cultura mestiza.

En esta actividad se analizo como existe interacción entre los estudiantes, diálogo y comprensión de una costumbre, se conoció un poco de la cultura náhuatl y se reflexionó sobre lo que sucede actualmente en la sociedad en donde actualmente esta tradición se ha perdido.

²⁶ Mtra. Mauricia Hernández Nochebuena

Se fomento el respeto al otro, la empatía y el desarrollo de valores

Materiales

Los materiales utilizados fueron los propios alimentos elaborados por los estudiantes, a continuación se muestran algunos de ellos:



Se aprecian elementos indígenas como el molcajete de chile roja con choconoxtle (tuna verde), tamales de Huehuetla, Hidalgo elaborados de mole rojo envueltos en hojas de maíz, y en la parte de arriba tecocos de frijol de la huasteca, hidalguense.

Se desarrolla el respeto, el conocimiento de otra cultura, se logra un diálogo intercultural, los materiales representan por sí mismos un enfoque cultural y no folklórico, hay una razón de ser de estos en la actividad.

Evaluación del desarrollo de la competencia intercultural

La maestra comento en la entrevista a profundidad que se le realizó que ella evalúa el desarrollo de la competencia intercultural a través de la observación, ella observa las actitudes positivas en los estudiantes, la apertura, voluntad y participación.

Dificultades que encuentra el docente para desarrollar al competencia intercultural

La maestra dice que las principales dificultades a las que ella se enfrenta en su práctica son los prejuicios y la resistencia. Ella considera sumamente importante llevar a los estudiantes a la reflexión a través del diálogo, comunicación a partir de la experiencia.

4.6.-Similitudes y diferencias entre las prácticas educativas de Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México

Cuadro comparativo entre del desarrollo de la competencia intercultural desde las prácticas analizadas en Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México			
Desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica en Oviedo, España		Desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica en Münster, Alemania	Desarrollo de la competencia intercultural desde la práctica en Hidalgo, México
currículo	Se menciona dentro de la Ley general de Educación, pero no se plantea como obligatorio. No es parte de	El currículo de educación lo marca.	Lo marca la RIEMS(Reforma integral de educación de la educación media superior dentro de la competencia número 10)

	la formación docente.	El problema es que no es parte de la formación de los futuros docentes.	La formación docente no lo marca.
actividades	Se desarrolla la competencia implícita en los contenidos de la materia de español e historia.	Se desarrolla dentro de las materias de inglés o también desde la institución ESE (Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V) Se ve como algo necesario en todas las materias no como una materia a parte.	Se desarrolla de forma transversal en las materias del currículo. En este caso se observó en la materia de Historia.
materiales	El libro de historia presenta el enfoque intercultural y contribuye al desarrollo de la competencia intercultural. El libro de español presenta el enfoque intercultural y contribuye al desarrollo de la competencia intercultural. La mayor parte de los materiales son elaborados por los docentes,	No se utiliza un sólo libro, en clase se utilizan diversas referencias bibliográficas, copias, imágenes, textos, videos, fotografías. Los materiales son elaborados y diseñados por los maestros de acuerdo al tema que manejan. Los materiales presentan el enfoque intercultural y son muy creativos.	El libro de historia no contribuye al desarrollo de la competencia intercultural, no tiene imágenes, fotos u otros referentes. Los materiales son diseñados por la docente en relación a la temática que va a manejar.
evaluación	Historia: Al observar en los alumnos su	cuestionarios, observación de actitudes de los estudiantes, proponen una actividad de	Historia: A través de la actuación del estudiante y su reacción frente a la

	<p>actuación con sus compañeros y sus reacciones a los temas que se tratan puedo percibir si ellos se respetan mutuamente, si tienen tolerancia a la diferencias, esto lo noto cuando llega un estudiante nuevo y la reacción de los otros es buena</p> <p>Español: en las actitudes y comportamientos de los niños se puede observar su evolución y sensibilización hacia otras culturas, hacia sus compañeros</p>	<p>evaluación que permite reflexionar a los estudiantes, la cual se presentó anteriormente.</p>	<p>diferencia</p> <p>Lengua náhuatl: evalúa el desarrollo de la competencia intercultural a través de la observación, ella observa las actitudes positivas en los estudiantes, la apertura, voluntad y participación.</p>
<p>Dificultades</p>	<p>Historia: La maestra comentó que la resolución de conflictos dentro del aula es un poco</p>	<p>ESE: Muchos maestros piensan, que cuesta mucho trabajo enseñar competencia intercultural. Es importante mostrar que el tema de competencia intercultural conviene con muchos temas relevantes para el currículum.</p> <p>Para mí es la mejor preparación</p>	<p>Historia: Las dificultades que enfrenta la maestra son en relación al tiempo que lleva la elaboración de materiales, planeaciones, ya que</p>

	<p>complicado, porque esto conlleva un proceso de sensibilización, de reflexión de lo dicho, de acercar a los estudiantes a su entorno próximo, situaciones históricas, el esfuerzo de la mujer para llegar a donde a llegado, manejar la empatía, esto conlleva de un trabajo diario en el aula y de una planeación más concreta de las actividades.</p> <p>Español: Dentro de las dificultades que se enfrentan en la práctica para desarrollar este tipo de actividades encaminadas al desarrollo de la competencia</p>	<p>para los estudiantes para vivir en un mundo globalizado.</p> <p>Uno de los grandes problemas en Alemania es que la formación en competencia intercultural no se marca como algo obligatorio para la formación de los futuros docentes, aunque el en currículo de las escuelas en Alemania si se marca que se enseñe a los estudiantes.</p>	<p>los programas son demasiado extensos y el tiempo no le permite siempre discutir mucho sobre temas interculturales.</p> <p>Lengua: que las principales dificultades a las que ella se enfrenta en su práctica son los prejuicios y la resistencia. Ella considera sumamente importante llevar a los estudiantes a la reflexión a través del diálogo, comunicación a partir de la experiencia.</p>
--	---	---	--

	<p>intercultural es la interacción y participación de los padres de familia, quienes muchas veces no se involucran totalmente con las actividades de los estudiantes, otra dificultad es el tiempo que se emplea en la realización de materiales adecuados para el contexto y la temática que se trabajara, estos requieren de una planeación bien estructurada.</p> <p>La maestra comenta que la formación que ella ha tenido en relación a la interculturalidad le ha permitido reflexionar sobre su práctica docente y mejorar día con</p>		
--	---	--	--

	día.		
--	------	--	--

Figura número 3: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la observación de las prácticas.

4.7.- Aportaciones de las prácticas observadas en España, Alemania y México

Aportaciones de las prácticas observadas en España, Alemania y México		
Práctica Oviedo, España	Práctica Münster, Alemania	Práctica Hidalgo, México
<p>Metodología en el desarrollo de actividades interculturales dentro del aula utilizan: Enfoque intercultural.</p> <p>Desde la planeación didáctica se establece el desarrollo de la competencia intercultural</p>	<p>Se enseña competencia intercultural desde la perspectiva de la tercera cultura.</p> <p>El currículo establece que se enseñe competencia intercultural a todos.</p>	<p>La enseñanza de la competencia ya se instaló en la política educativa de forma transversal.</p>
<p>Actividades bien desarrolladas con objetivos claros, metodología, actividades bien desarrolladas y planeadas.</p> <p>Se tiene una página en la web en donde se comparten las prácticas en el desarrollo de temas de interculturalidad.</p> <p>Materiales auténticos diseñados por los y las docentes para el desarrollo de la competencia intercultural, evaluados,</p>	<p>La competencia intercultural no es vista como una materia a parte se sugiere que se enseñe en todas las materias y además del ámbito escolar trasladarlo al ámbito social e institucional.</p> <p>Se comparten proyectos</p>	<p>Manejo de imágenes y fotografías para el desarrollo de la competencia intercultural.</p>

renovados y mejorados año con año. Uso de Dossier en donde los estudiantes integran todas sus actividades.	en línea relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural	
El libro es cambiado año con año y se elige a través de un proceso de selección entre maestros expertos en la materia analizándose contenido, imágenes, actividades propuestas,	Elaboración de materiales para la enseñanza de la competencia intercultural. Evaluación constante de las actividades para mejorar y detectar deficiencias.	Elaboración de materiales adaptados a las necesidades del aula.
Desarrollan Actividades vivenciales con los estudiantes.(salida a los mercados, museos etc.)	Institución externa que apoya en la enseñanza de la competencia intercultural a los maestros (ESE) y genera nueva teoría y práctica.	
Investigación-acción para mejorar la práctica.	Las actividades que se desarrollan para la enseñanza de la competencia intercultural son muy motivadoras para los estudiantes, las actividades tienen	

	objetivos claros sobre lo que se quiere trabajar, estereotipos, cambio de punto de vista, valores, competencia intercultural.	
	No se centra la práctica en una sola bibliografía, se utilizan otros referentes. El aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales	

Figura número 4: Elaboración propia.

4.8.- Identificación de buenas prácticas en el desarrollo de la interculturalidad en estudiantes de 16 a 19 años

Características similares que se identificaron en tres prácticas y que se consideran a partir de esto como buenas prácticas		
Características	Práctica A	Practica B
Formación permanente en	x	x

temas interculturalidad		
Uso de TICS	X	X
investigación-acción	x	x
Motivación por su trabajo	X	X
Experiencias interculturales	X	X
Conocimiento teórico y práctico del desarrollo de la competencia intercultural	x	x
Sensibilidad hacia la diferencia y al diversidad	X	X
Empatía	X	X
Conocimiento de otras culturas(apertura)	x	x
Actitud Investigadora e innovación en el aula	X	X
Respeto a la diferencia	x	x
Elaboración de materiales para el desarrollo de temas de interculturalidad	x	x

Figura número 5: Elaboración propia.

Analizándose nuevamente los elementos de la competencia intercultural y en base a las observaciones y entrevistas aplicadas a los docentes se extraen estas características que son elementos esenciales para la formación de la competencia intercultural, se rescata que una buena práctica en el desarrollo de la competencia intercultural debe cumplir con estas características y para este caso se identifican dos una de España y una de Alemania.

Capítulo V

Conclusiones, recomendaciones, entrevistas y Bibliografía

5.1.-Conclusiones

Se considera indispensable la implementación del aprendizaje de competencia intercultural en no sólo en el nivel educativo que a este estudio ocupa (16-19 años)estudiantes de nivel medio superior, sino que es algo necesario en todos los ámbitos escolar, social y económico.

En relación a las prácticas observadas siempre hubo disposición por parte de los maestros para compartir sus experiencias y sus actividades desarrolladas y planeadas por ellos mismos.

Se identificaron algunas limitantes para poder desarrollar actividades enfocadas al desarrollo de la competencia intercultural, entre ellas el tiempo para elaborar materiales interesantes y que ayuden en el desarrollo de la misma, los programas educativos son muy extensos y esto hace que los docentes no se centren tanto en estos temas y no dediquen tanto tiempo a realizar planeaciones que involucren la dimensión intercultural.

Se rescatan dos buenas prácticas identificadas durante el estudio, la experiencia en el manejo de este tema, su formación, interés por investigar sobre su propia práctica y reflexionar sobre ella, ha generado que los resultados en las aulas sean positivos para los estudiantes.

Se encontró que existe un gran problema desde el currículo en España, en donde no se plantea como obligatoria la formación en competencia intercultural.

El problema que se ubica en España, México y Alemania es que en la formación de docentes nos e considera obligatoria la formación intercultural y esto repercute en las aulas.

La formación docente se considera que es un punto clave para la sensibilización de los mismos, su experiencia en el aula en estos temas los lleva a mejorar día con día y a proponer nuevas actividades para el desarrollo de la competencia intercultural.

Se observo que si se es consistente en la realización de actividades que fomenten el desarrollo de la competencia intercultural los estudiantes se van

sensibilizando y teniendo una actitud más abierta hacia la diferencia, crece el interés por conocer de otras culturas y crece el respeto por el otro.

En el caso de Alemania se observa que la formación de la competencia intercultural se plantea desde la tercera cultura al igual que en España, en el caso de México no es así, en las prácticas observadas se plantea el desarrollo de la competencia intercultural de forma transversal.

5.2.- Recomendaciones para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años

- Formar a los docentes en temas de interculturalidad y entrenamiento en el desarrollo de la competencia intercultural para que ellos mismos analicen sus propias deficiencias hacia la diferencia, hacia sus propios estereotipos y preconcepciones.
- Establecer desde el currículo la necesidad de formar la competencia intercultural como un tema transversal en todas las asignaturas.
- Es importante que el docente plantee objetivos claros desde su planeación didáctica, estos enfocados al desarrollo de la competencia intercultural.
- El docente debe realizar investigación acción para identificar las necesidades de sus estudiantes.
- Elaboración de materiales con enfoque intercultural que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural.
- Compartir prácticas en blocks escolares para mejora continuamente.

Anexos

Entrevista realizada a docentes de Oviedo, Münster, Alemania e Hidalgo, México

Entrevista aplicada a los docentes

“La formación de la competencia intercultural en los estudiantes de la educación media superior desde la práctica docente”. (Estudio comparado)

Este cuestionario pretende recabar información sobre la formación de la competencia intercultural en los estudiantes desde la práctica docente, en la materia de (lengua extranjera) e Historia con el objetivo de compartir buenas prácticas en este nivel educativo.

Interview for Teachers in HIGH SCHOOL

“Developing intercultural competence in high school students by the teacher” (compared study)

The following questionnaire seeks to find information about the development of intercultural competence in high school in students, in Current World Events. The objective is to share experiences at this level for the benefit teachers and students.

INFORMACIÓN GENERAL (General Information)

Se entiende que la competencia intercultural para este estudio es:

Interkulturelle Kompetenz ist die einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erreichen. (Bertels Ursula, 2004:33)

Aspecte der Interkulturellen Kompetenz:

Aneignung und Beschaffung von informationen und Entwicklung von interesse

Einüben des Perspektivenwechsels

Erkennen und Überwinden des Ethnozentrismus

Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs

Fördern von Einstellungen und Werten (Bertels Ursula, 2001:33)

¿El curriculum le exige abordar temas relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural en el aula?

Does the curriculum require you to address issues related to the development of intercultural competence in the classroom?

En su planeación de clase (secuencia formativa) incluye usted actividades para desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes?

Do you include, in your lesson planning, activities to develop intercultural competence in your students?

Si _____

No _____

Si su respuesta es no, indique: ¿porqué razón no lo hace?

If you don't, explain why_____

incluye objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes de la educación media superior.

Do you include objectives related to the development of intercultural competence in high school students?

Si _____ no_____

¿Bajo que enfoque teórico desarrolla usted su planeación didáctica?

What is the underlying theoretical approach of your lesson planning?

¿Cuáles son las dificultades que encuentra para abordar temas relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural en el aula?

What problems have you dealt with as you try to address issues related to the development of intercultural competence in the classroom?

¿Qué estrategias utiliza para la resolver conflictos entre sus estudiantes?

What strategies do you use to solve conflicts among your students?

¿Qué materiales utiliza para desarrollar la competencia intercultural en el aula?

What materials do you use in order to develop intercultural competence in the classroom?

¿El desarrollo de materiales para trabajar temas de interculturalidad los desarrolla usted o el curriculum le indica el tipo de materiales le deba utilizar?

Do you develop your own materials to address intercultural issues or the curriculum dictates which ones to use?

3.- ¿Cómo contribuyen los materiales utilizados en su práctica docente para desarrollar la competencia intercultural en los alumnos?

How do the materials used in your teaching contribute to the development of intercultural competence in your students?

Students get aware and sensitive of the problem of intercultural misunderstandings,

May be they'll act differently and more sensitively.

¿Qué beneficios encuentra al abordar temas de interculturalidad en el aula con sus estudiantes?

What are the benefits of addressing intercultural issues with your students?

¿Qué valores fomenta en los estudiantes con el desarrollo de la competencia intercultural dentro de su práctica?

What values are fostered as your students' intercultural competence is developed?

¿Cómo evalúa el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes?

How do you evaluate the development of intercultural competence in your students?

What strategies do you use in your teaching in order to develop in your students respect and tolerance towards diversity?

Describir bajo su criterio y experiencia como docente cuál es la estrategia docente que más le es útil para lograr el respeto entre los estudiantes a la diversidad de:

What strategy do think better promotes respect for diversity among students:

Cultural _____

Religiosa
(religious) _____

Lingüística
Linguistic _____

Valor
(values or family values)

Guía de observación de las prácticas educativas en las aulas

Practica docente	Planeación docente	<p>1.-En su planeación de clase (secuencia formativa) incluye usted actividades para desarrollar el respeto hacia la interculturalidad? Si No</p> <p>Si su respuesta es no, indique: ¿porqué razón no lo hace ? _____</p> <p>2.-incluye objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes de la educación media superior. Si no</p>	
	Estrategias didácticas	<p>1.- ¿Qué tipo de actividades realiza para desarrollar el respeto hacia las culturas de los estudiantes?</p> <p>2.- ¿Qué tipo de actividades planea para desarrollar el respeto a la diversidad de valores en los estudiantes?</p> <p>3.-Realiza actividades con presencia de las culturas de los alumnos extranjeros</p> <p>4.- ¿Cuáles son las actividades didácticas que utiliza en su práctica docente para desarrollar en el alumno el respeto a la diversidad de creencias?</p> <p>5.- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza en su práctica docente para desarrollar en el alumno el respeto y la tolerancia hacia diferencia?</p> <p>5.-¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza en su práctica docente para desarrollar en el alumno el respeto hacia las ideas y prácticas sociales?</p> <p>¿Considera que las estrategias que utiliza fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes?</p> <p>¿Cuál es la estrategia didáctica utilizada en su práctica docente que más fomenta el respeto a la diferencia?</p>	
	Materiales	<p>1.- ¿Qué tipos de materiales utiliza dentro de su práctica docente?</p> <p>2.- ¿Cuál es el objetivo de utilizar materiales en su práctica docente?</p>	

			<p>3.- ¿Cómo contribuyen los materiales utilizados en su práctica docente para desarrollar la competencia intercultural en los alumnos de la educación media?</p> <p>4.-Los materiales que utiliza propician el conocimiento de otras culturas</p> <p>5.-Los materiales que utiliza fomentan que no se pierda la cultura de origen de los estudiantes?</p> <p>6.-Utiliza algún libro con enfoque intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural?</p>	
		Libros de texto	<p>¿Los libros de texto tienen el enfoque intercultural?</p> <p>¿Cómo contribuye el libro para desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes?</p> <p>¿Cómo es utilizado el libro en la práctica docente para fomentar el respeto hacia la multiculturalidad, creencias, valores, ideas y prácticas sociales?</p>	
		Evaluación	<p>¿Cómo verifica en su práctica docente que el estudiante de la educación media superior esta desarrollando la competencia intercultural?</p> <p>¿Cómo se percata en su práctica docente que el estudiante de la educación media superior mantiene una actitud de respeto hacia la multiculturalidad, la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales?</p>	

Formato guía de análisis de materiales

Desarrollo de la competencia intercultural	Libro	textos	imágenes	mapas	Materiales adicionales
El respeto a otras culturas					
<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento de que la propia cultura sólo es una de miles de culturas que existen en el mundo 					
<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento de 					

que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez causan miedo (Lo propio y lo ajeno)					
El aprendizaje de métodos para actuar en situaciones interculturales					

Bibliografía

Ahumada (2003) La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Ediciones universitarias de Valparaíso. Chile (segunda edición).

Álvares, C., (2009) *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. "Un estudio de caso de Primaria"*. Departamento de Ciencias de Educación, Universidad de Oviedo, España.

Ariño A., (2003) *Sociología de la cultura*. En Giner, Salvador. *Teoría sociológica moderna*, primera edición, Editorial Ariel S.A, Barcelona, España.

Atienza, J., (1993) *De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras*. En Montero, L & Vez, J. M (Eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Conferencias, ponencias, sesión simultánea Santiago de Compostela: Tórculo., pp.213-227

Bennett, Ch., (2001) Genres of research in multicultural education, en *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.

Bertels U., Eylert S., Lütkes Ch., Sandra de Vries,(2004) *Ethnologie in der Schule Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz* . Praxis Ethnologie, Band 1, 328 Seiten, broschiert ISBN 978-3-8309-1338-2.

Bertely M., (2003) Educación y diversidad cultural. En

Carr, W., (1998) *La teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Contreras G. y Wilhelm (2010) Explorando la diversidad cultural a través del arte: la formación docente para la educación multicultural. En Desarrollo humano y diversidad cultural. León Guanajuato, pp.73

Delors, G., (1996) La educación encierra un tesoro. UNESCO, alianza editorial. Madrid

Gardner, H., (1999) *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H., (1983) *Múltiple Intelligences*, ISBN 0-465-04768-8, Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples" ISBN: 84-493-1806-8 Paidós.

García A., (1996) *Aprendiendo a ser humanos. una antropología de la educación.* Pamplona: Ediciones de la Universidad de Granada, España.

García C., (1995) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad,* México, Grijalbo.

García S., (2004) *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Purhepecha, Michoacan México.* Revista mexicana de investigación educativa enero-marzo año/vol 9, número 020 COMIE.

Gagliardi R., (1995) *Teacher training and multiculturalism*, National Studies, UNESCO.

García G.L., (1996) *Fundamentos de la Educación comparada*, edit. Dykinson., pp. 112- 163.

Gimeno J., (1998) *Poderes inestables en educación.* Madrid. Morata.

Grant, Carl A. y Sleeter, Christine E., (1985) *Race, Class and Gender in Education Research: an argument for integrative analysis*, en *Review of Educational Research*, v. 56, 2. pp. 195-211.

Jordán J. A., (1994) *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*, edit. Paidós., pp.180.

Enguita, M., (1999) *Sociología de la educación*, editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.

INEE (2005) *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. von; Mitter, W., (2007), VIII. .”*The Education Systems of Europe* “, VIII, pp. 879

LOE, Consejería de Educación y Ciencia., (2008) Dirección General de Políticas y Ordenación Académica. Principado de Asturias, España.

López, O., (2007) *Entre lo emergente y lo posible*. Desafíos compartidos en la investigación educativa. Barcelona/ México D.F

Navarrete, F., (2008) *Los pueblos indígenas de México* [texto] / F México : CDI, . ISBN 978-970-753-157-4

Nolasco, M., (1988) *La educación nacional ante la multiétnicidad*, en Stavenhagen y Nolasco (coords). Política cultural para un país multiétnico, México SEP DGCP.

Paricio, M., (2001) *Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado*. En *Revista Iberoamericana de Educación*.

PRONIM.,(2009)<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/pronim/evalext/EvaluacionExterna2009.pdf>

RIEMS, (2008) En documentos disponibles de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP. Subsecretaría de la Educación Media Superior de la SEP En México. Enero, .Reforma integral de la educación media superior en México, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, México.

Schmelkes, S., (2003) *Intercultura y educación*, documento inédito, México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.

Settelmeyer Anke, Hörsch Karola y Schwerin Christine, (2002) *Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen*, Bonn, Münster .

Pérez, G., (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*, España: La Muralla.

Perrenoud, Ph., (2000) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Reychen, D.S.; Salganik, L.H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. Fondo de Cultura Económica.

RIEMS, (2008) En documentos disponibles de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP. Subsecretaría de la Educación Media Superior de la SEP En México. Enero, 2008.Reforma integral de la educación media superior en México, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, México,

SEP-CGEIB, (2007) *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*.

Schmelkes, S. (2003) *Intercultural y educación*, documento inédito, México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.

Stake R. E., (1995) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tobon, S., (2004) Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE

Torrado, M.C (1998) *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: ICFES

Tuning Educational Structures in Europe, (2006) Informe final.
<http://www.unideusto.org/tuning/>

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*". Editorial Paidós Básica. De todas las ediciones en castellano. pp. 100-132.

UNESCO, (2009) *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural* (ISBN n°978-92-3-104077-1) .www.unesco.org/es/world-reports/cultural-diversity.

Vacas H. y Benavente J.C., (2002) En Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. <http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultura.htm>

Villardón G. (2006), *Educatio siglo XXI*, 24, pp 57-76

Los recursos de la red

1. World Data on education Données mondiales de l'éducation Datos Mundiales de Educación, VII Ed. 2010/11
2. http://www.good-practice.de/Aufstellung_Mig-Forschung.pdf (consultado el 10 de Abril de 2012)
3. <http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultura.htm> (consultado el 10 de Abril de 2012)
4. <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2009/finalPRONIM09.pdf> (Consultado el 1 de Mayo de 2012)
5. <http://www.cdi.gob.mx/> (consultado el 5 de Mayo de 2012)
6. http://www.sems.gob.mx/es/Portal/ORGANISMOS_DESCENTRALIZADOS
7. http://www.educastur.es/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=180 (consultado el 26 de Abril de 2012).
8. <http://www.rieslp.com.mx/libroEmergente.html>. (Consultado el 4 de Mayo de 2012).
9. <http://web.educastur.princast.es/ies/alfonso2/> .(Consultado el 2 de Junio de 2012).
10. <http://diazheroevillano.blogspot.mx/2010/10/top-5.html>. (Consultado el 2 de Junio de 2012).

11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF> .(Consultado el 3 de Junio de 2012).

12. [http://www.ucbcba.edu.bo/Documentos/El sistema de referencias Harvard.pdf](http://www.ucbcba.edu.bo/Documentos/El_sistema_de_referencias_Harvard.pdf).(Consultado el 10 de Junio de 2012).