

# EVALUACIÓN DE LA CONGRUENCIA ENTRE LA PROPUESTA DE DISEÑO INTERCULTURAL DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL SECUNDARIA DE PERÚ Y LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA

Lorena Ibette Bustamante Vargas  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
Dirección: Jr. Belén 284- Cajamarca  
*lorena.bvargas@hotmail.es*

## Resumen

Nuestros países latinoamericanos al reconocer su diversidad cultural tienen como permanente desafío buscar formas que permitan una convivencia saludable y de respeto mutuo, sin desvalorizar, ni generar brechas que excluyan o jerarquicen grupos culturales. La interculturalidad es imprescindible para un mejor entendimiento y, más aún, la educación intercultural porque forma personas. Nuestro estudio se posiciona en la Educación intercultural crítica, como alternativa para formar jóvenes críticos hacia su cultura como hacia otras, interactuando libres de estereotipos de discriminación y con competencias interculturales para acceder al mundo empoderados de su cultura.

A partir de la identificación de un currículo intercultural, nos interesó evaluar la congruencia curricular entre la propuesta de este currículo perteneciente a una institución educativa rural secundaria del Perú y la Perspectiva de la Educación Intercultural Crítica. Se utilizó el método documental, a través del análisis cualitativo del documento para lo cual se construyó y usó matrices de recojo y análisis de información sobre cuatro categorías: competencias interculturales, contenidos, estrategias y evaluación del aprendizaje. Se empleó escalas de valoración para determinar la congruencia curricular.

Se concluye que el diseño curricular de la institución educativa logra congruencia con la perspectiva intercultural crítica. Y específicamente, según categorías de análisis, la congruencia se da en distinto grado. Sin embargo, dada la complejidad de lo que implica un diseño curricular con esta perspectiva, se evidencian algunos desequilibrios y sesgos intraculturales, que se traducen en recomendaciones para mejorar la propuesta curricular y ser un referente de diseños curriculares bajo la perspectiva intercultural crítica.

### **Antecedentes, Justificación y formulación del problema:**

El interés por la Evaluación Curricular ha ido en aumento, debido a las nuevas ideas que van surgiendo en los discursos por mejorar la educación, las mismas que han generado mayor autonomía y responsabilidad social en las instituciones educativas, motivándolas a buscar mayor coherencia y calidad en su servicio (Brovelli, 2001). Según lo explica Manrique (2009, p. 52) la evaluación curricular “es un proceso permanente a través del cual se recoge información, se analiza e interpreta para emitir juicios de valor con respecto al currículo, que oriente la toma de decisiones que aseguren la calidad de la educación dentro de un marco de mejoramiento continuo”. La Evaluación Curricular es permanente, pero, por su amplitud, se recomienda llevarla a cabo en tres ámbitos el inicio o el diseño, el desarrollo y los resultados.

La presente investigación se centra en la evaluación del Diseño Curricular, es decir, evaluar la propuesta fundamental que orienta el proceso de toda institución educativa, por lo tanto, el diseño Curricular necesita una periódica revisión que garantice la calidad de la propuesta, evaluarlo significa asegurar la congruencia entre sus elementos y el enfoque teórico que lo orienta. Uno de los enfoques que vienen incorporando los estados latinoamericanos como el Perú, luego de haber asumido su diversidad cultural y lingüística, es el Enfoque Educativo Intercultural, como parte de la oferta educativa pública (Moya, 2007).

Sin embargo, a pesar de estos compromisos y acciones, el logro de la educación de calidad para todos y todas sigue siendo un reto. Construir un diseño curricular intercultural desde la perspectiva crítica se manifiesta como una alternativa para alcanzar la calidad educativa, ya que urge formar jóvenes que desarrollen su criticidad tanto hacia lo propio como hacia lo externo, aprendiendo a interactuar e interrelacionarse eliminando estereotipos de discriminación de sus mentes y sus acciones.

Esto fue la motivación para observar a una de las regiones del Perú, Cajamarca, que es una zona en donde existen comunidades con marcados rasgos andinos y rurales, En esta región aparece el centro poblado de Chamis, comunidad que alberga una institución educativa secundaria, cuyos jóvenes aún mantienen costumbres andinas a pesar de estar muy cerca de la ciudad. Esta cercanía con la ciudad les permite interactuar constantemente con los habitantes urbanos y, es justamente en este proceso en donde surgen conflictos, que hacen que los jóvenes se

sientan ajenos a esas realidades y por lo tanto, no puedan adaptarse ni desenvolverse con naturalidad.

Son estas las causas que han llevado a la comunidad educativa a buscar responder adecuadamente a estas necesidades, tratando de encaminarlas brindando una educación que respete la diversidad cultural y prepare a los jóvenes para desenvolverse exitosamente tanto dentro como fuera de su ámbito cultural, partiendo del respeto y valoración de su propio entorno cultural. Para lograrlo, el punto de partida fue la elaboración del diseño curricular intercultural.

Surge así, el interés de evaluar si los elementos de este diseño curricular intercultural son congruentes con los elementos del diseño curricular planteados desde la perspectiva de la educación intercultural crítica. Esta evaluación se da con la intención de buscar la calidad educativa en la formación de jóvenes, a quienes se les debe estar brindando las herramientas para acceder al mundo desde su propio mundo cultural, siendo críticos desde lo propio y hacia lo externo y eliminando estereotipos en sus interacciones con los demás. Por ello se planteó la interrogante ¿Qué congruencia existe entre la propuesta de diseño intercultural de una institución educativa rural secundaria de Cajamarca y la Perspectiva de la Educación intercultural Crítica?

## **Marco referencial o teórico.**

### **Interculturalidad**

Una posibilidad para afrontar el reto de interrelacionarnos en medio de la diversidad, sin que ello signifique discriminación o desigualdad sería la interculturalidad, en la medida en que es un proceso de enriquecimiento entre culturas, que busca transformar las relaciones de poder a través de un intercambio equitativo en términos de igualdad, dejando de lado la homogeneización de una cultura dominante que subordina a otra (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2009). Pero, no se trata sólo de incorporar la interculturalidad como un nuevo término en las propuestas políticas o educativas modernas, lo importante más bien es su aplicación en su verdadera dimensión; es decir, no en el discurso sino en los hechos. La interculturalidad como práctica, más como verbo que como sustantivo, tal como lo afirman Sorrells (2013), Tubino (2005a) y Walsh (2005) se trata de un proceso que implica acción-reflexión- diálogo.

Para el filósofo Tubino (2005a) la interculturalidad tampoco debe ser entendida como la manera de aferrarse a un pasado histórico cultural que defienda la cultura indígena, afrodescendiente u otra, como única. Saldívar (2006) complementa al sostener que la interculturalidad no debe ser una propuesta sólo para los indígenas, yendo más allá, debe incorporar a toda la población, la interculturalidad debe ser la que conecta a otras culturas, generando una nueva construcción de comprensión del otro y de uno mismo. Más bien habría que tener cuidado en evitar, la homogeneización, la subalternidad y/o asimilación de una cultura sobre otra. Walsh (2002) y Tubino (2005a) coinciden en que se trata de generar una nueva opción en la cual estén involucradas las diferentes formas de ver e interpretar, el respeto, el aprendizaje y el enriquecimiento desde cualquier tradición o interpretación de la realidad.

Se presenta entonces, con urgencia la necesidad de buscar el desarrollo de estrategias y mecanismos para aplicar realmente la interculturalidad en los diferentes contextos, o como lo diría Tubino (2005b) la interculturalidad vendría a ser un pacto social que incluye la diversidad la cual permite visibilizar las diferencias y las reconsidera como valiosas. Este pacto social debe prevalecer en el tiempo porque reconoce la diversidad cultural, étnica, lingüística impidiendo así la pérdida de identidades culturales, o el surgimiento de desigualdades sociales u otros procesos que lleven al sometimiento o a la superioridad entre culturas.

### **Tres Perspectivas para la Educación Intercultural**

La interculturalidad según Walsh (2010) y Tubino (2005a) tiene tres perspectivas: La perspectiva de la interculturalidad Relacional, la Funcional y la Crítica. Walsh (2010) considera que la interculturalidad se utiliza dependiendo de los intereses sociopolíticos además de la coyuntura y el sentido contemporáneo. Estos usos de interculturalidad estarían representados justamente por estas tres perspectivas.

**Perspectiva de la Interculturalidad Crítica.** La interculturalidad crítica es un proyecto en construcción, en proceso, que nace desde la gente, desde abajo y busca posicionarse hacia arriba. Algo totalmente distinto en comparación con la interculturalidad funcional que nace desde arriba, donde el poder emana de las políticas y los gobernantes del sistema vigente.

Tal como lo afirman Walsh (2010) y Tubino (2005a) la interculturalidad crítica requiere la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales, además, busca la

edificación de nuevas y distintas condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. Además, para varios autores como Ferrao (2013), Tubino (2005a), Viaña, Claros, Estermann, Fornet-Betancourt, Garcés, Quintanilla y Ticona (2009) y Walsh (2010) esta perspectiva de la interculturalidad además de ser crítica debería ser de-colonial, porque se intenta sacar a la luz y enfrentar las raíces coloniales de poder que se siguen arrastrando desde que se inició históricamente con la llegada de los conquistadores europeos. Lo que trajo consigo y a la vez impuso nuevas identidades, jerarquías de razas: blancos (europeos), mestizos, negros, intentando de esta manera borrar identidades y toda la diversidad lingüística y cultural que estuvo mucho antes en América, denominándolos “negros”, “indios” hasta el punto de identificarlos como comunes y negativos (Walsh, 2010).

En esta investigación se asume la necesidad de establecer una educación intercultural crítica y a la vez descolonizadora que ponga en cuestión la tensión y los conflictos entre los diversos grupos culturales, así como los que se suscitan en la vida cotidiana de nuestra interacción con los demás seres humanos.

Se trata de llevar a los estudiantes a cuestionar las diferencias y desigualdades que se han construido y consolidado a lo largo de la historia entre los miembros de los diferentes grupos socioculturales, étnicos- raciales, de género, de orientación sexual, de dominación, de alienación, de desvalorización cultural, entre otros y también las que se dan al interior de la propia cultura.

### **Currículo Intercultural Crítico**

La construcción de un currículo intercultural crítico, que demande que la educación respete y asuma la diversidad cultural. Sin embargo, un currículo intercultural crítico no debe entenderse como una adaptación curricular “aditiva” de contenidos étnicos, o contenidos de la cultura que caracteriza a los estudiantes al ya elaborado plan y programa nacional, o al diseño curricular de nuestras instituciones educativas. Se trata, de establecer un vínculo estrecho entre el conocimiento escolar y el familiar-comunitario en cualquier medio cultural como eje fundamental que defina el proyecto educativo institucional (Jiménez, 2012).

El currículo intercultural debe ser abierto para acoger las diversas manifestaciones culturales y sociales que caracterizan a sus estudiantes, docentes, y todo su contexto educativo.

Claro está que es de gran importancia considerar las culturas locales, pero hay que tener mucho cuidado de no caer en el etnocentrismo. No hay que descuidar que a la vez que se incorporan aprendizajes propios de la cultura local, también se deben incorporar aprendizajes de las culturas regionales, nacionales e internacionales; según sea el caso. Todo esto con la finalidad de desarrollar en los estudiantes competencias que les permita empoderarse y por lo tanto desenvolverse con naturalidad y éxito en cualquier entorno, incluyendo el propio como el externo.

### **El Diseño Curricular Intercultural desde la Perspectiva Crítica**

Primero se tendrá en cuenta, que los elementos que deben formar parte de la estructura de un diseño curricular en general varían, según la opinión de los autores. Por lo que se considera la opinión de: Cantón y Pino (2011), Casanova (2012), Estebaranz (1999), Ruíz (2005) y Zabalza (2000), quienes fundamentan que todo diseño curricular no debe dejar de contener los siguientes elementos: competencias u objetivos, contenidos, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes.

**Competencias interculturales.** Las competencias deben responder a la pregunta ¿para qué enseñar? Fantini (2007) define a la competencia intercultural como: <sup>1</sup>“... a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (p.9). Las competencias interculturales vendrían a ser un conjunto de habilidades necesarias para interactuar lingüística y culturalmente con los demás.

Se consideran seis competencias interculturales que podrían caracterizar a un diseño curricular intercultural desde la perspectiva crítica: *Competencia comunicativa intercultural lingüística, Competencia para Interrelacionarse libre de estereotipos discriminatorios, Competencia para desarrollar conciencia crítica desde lo propio y hacia las demás culturas, reconociendo y cuestionando las asimetrías de poder, Competencia para involucrarse en procesos de empoderamiento de su cultura demostrando conocimiento, identidad cultural, autovaloración y liderazgo, Competencia para Desarrollar su autoaprendizaje y autorregulación*

*y Competencia para trabajar en equipo y solucionar conflictos, demostrando solidaridad y colaboración.*

Además, de las Competencias interculturales se establecieron 13 contenidos, 13 características de las estrategias didácticas y 7 características de la evaluación de los aprendizajes, lo cuales fueron elaborados bajo la perspectiva de la educación intercultural crítica.

### **Evaluación de la Congruencia Curricular**

La congruencia curricular se da entre los elementos de un plan, propuesta o diseño curricular, Brovelli (2001) y Martínez (2007) consideran que la evaluación de la congruencia del diseño curricular, se debe dar, tanto entre los diferentes elementos que la conforman y sus sustentos teóricos. En este caso, vienen a ser el grado de equivalencia entre los elementos que conforman el diseño curricular intercultural y la perspectiva de la educación intercultural crítica. Con la finalidad de detectar omisiones, incongruencias, contradicciones y/o transgresiones que puedan afectar la calidad del diseño curricular.

### **Objetivo general**

Evaluar la congruencia entre la propuesta de diseño intercultural de una institución educativa rural secundaria y la Perspectiva de la Educación Intercultural Crítica

### **Objetivos específicos**

Examinar la congruencia entre las competencias del diseño curricular intercultural y la Perspectiva de la educación Intercultural Crítica.

Examinar la congruencia entre los contenidos del diseño curricular intercultural y la Perspectiva de la Educación Intercultural Crítica.

Examinar la congruencia entre las estrategias didácticas propuestas en el diseño curricular intercultural y la Perspectiva de la Educación Intercultural crítica.

Examinar la congruencia entre la evaluación de los aprendizajes propuestos en el diseño curricular intercultural y la Perspectiva de la Educación Intercultural Crítica.

### **Metodología**

## **Enfoque metodológico, tipo y nivel**

Este estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo, ya que la lógica del camino a recorrer pretende aproximarse a un determinado fenómeno, en este caso, se trata de acercarse a la perspectiva de la educación intercultural crítica a través del análisis de un documento. El enfoque cualitativo es pertinente para nuestra investigación, porque nos interesa realizar una <sup>2</sup>“directed at providing an in-depth and interpreted understanding” (Moriarty, 2011, p.2) es decir, se pretende llevar a cabo un análisis profundo de los datos para luego interpretarlos y comprenderlos.

Además, el enfoque cualitativo según Hancock, Ockleford & Windridge (2009, p. 6) <sup>3</sup>“employs a flexible, emergent but systematic research process” o dicho de otra manera es flexible y emergente, y como lo afirma Bizquerra, et al. (2004) su diseño se va concretando progresivamente.

Esta investigación pertenece al nivel descriptivo, pues busca especificar las características y propiedades, detallar cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno (Hernández, 2014). Además, está basado en la descripción de cada uno de los elementos del diseño curricular intercultural para determinar si su estructura se ajusta o no a lo deseado, es decir, si el diseño curricular intercultural es congruente con los elementos del diseño curricular desde la perspectiva de la educación intercultural crítica. Los datos obtenidos permitieron no sólo la descripción, sino el análisis e interpretación tal y como se presenta o manifiesta en un determinado contexto.

Este estudio pertenece al tipo de investigación documental, en la cual, según Gómez (2011, p.230) “el interés es más de carácter interpretativo y comprensivo buscando captar exhaustivamente lo que dicen los textos. Además, la lógica de la construcción del conocimiento se orienta justamente hacia lo interpretativo-comprensivo”. Busca interpretar lo que dicen los textos, tratando de dilucidar las intenciones y los mensajes que anteriormente fueron escritos por sus autores, en otros términos busca datos presentes o ausentes según las características del documento y los objetivos de la investigación.

---

2

dirigida a proporcionar un análisis en profundidad e interpretación comprensiva

3

emplea un proceso de investigación flexible y emergente pero sistemática.



**Método de Investigación.** El método de investigación empleado fue el análisis documental. Para Bowen (2014, p.27) <sup>4</sup>“*Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents...Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge*”. El método de análisis documental sigue un proceso sistemático en la revisión y evaluación de los documentos, además requiere de examinar e interpretar para comprender la información contenida a fin de desarrollar conocimiento sobre los intereses y las perspectivas de quienes lo elaboraron con anterioridad.

Este método es útil para esta investigación, ya que se pretende realizar el análisis de un documento institucional, siendo el diseño curricular institucional un documento oficial, tiene un status especial porque tiene registros que son públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional (Bizquerra, et al. 2004). Con respecto a la fuente de esta investigación, es el documento del diseño de una propuesta curricular intercultural, la cual fue seleccionada, porque pertenece a una institución educativa denominada intercultural. Teniendo en cuenta este aspecto, se eligió este documento, porque se presupone que ha sido elaborado respetando los fundamentos de la Educación Intercultural, lo que permitió llevar a cabo una evaluación a través del método de análisis documental, analizando palabras, frases, oraciones o párrafos que determinaron el grado de congruencia entre este diseño y la Perspectiva de la Educación Intercultural Crítica. Dicho documento fue analizado en forma general, para luego detener el análisis en los apartados que correspondían a los elementos del diseño.

**Técnica e Instrumentos de recojo de la información.** La técnica que se utiliza en esta investigación es el Análisis documental de contenido cualitativo. Mayring (2014, p.30) <sup>5</sup>“...argue that qualitative content analysis remains interpretation. The central step of relying categories and

---

4

Análisis de documentos es un procedimiento sistemático para revisar o evaluar documentos...Al igual que otros métodos analíticos en la investigación cualitativa, el análisis de documentos requiere que los datos se interpretarán y examinarán a fin de obtener el significado, ganar la comprensión y desarrollar conocimiento

5

...argumenta que el análisis de contenido cualitativo significa interpretación. El paso central de depender categorías y partes del material de texto no es una técnica automática, sino un acto reflexivo de la interpretación de significados en el texto

parts of the text material is not an automatic technique but a reflective act of interpreting meanings in the text”. El autor la denomina análisis de contenido cualitativo y significa interpretación.

No es el estilo del texto lo que se pretendió analizar, sino las ideas expresadas en él (López, 2002). La técnica de análisis documental fue definida por Berelson en 1952 como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de la comunicación. En síntesis se trataría de transformar un documento en datos cualitativos” (Salgado, 2000, p. 49).

Según los objetivos esta investigación se apoya en el análisis documental de contenido de las características internas del documento, ya que se buscó conocer los valores en que se basa el documento, los principios en los que se apoya o en los mensajes que se pretende transmitir, para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje los autores del documento.

En esta investigación se elaboró el instrumento denominado matriz de análisis, el cual fue construido por la investigadora. Mayring (2014, p.81) considera que <sup>6</sup>“Within the logic of content analysis, the level or theme of categories to be developed must be defined previously. There has to be a criterion for the selection process in category formation”. A lo que se refiere el autor es que dentro de la lógica del análisis de contenido, las categorías se debieron definir previamente, lo que sucedió en esta investigación para lo cual la base fundamental fue la teoría desarrollada en el marco teórico sobre la perspectiva de la educación intercultural crítica.

A pesar de haberse definido previamente las categorías, estas se fueron modificando y mejorando durante el proceso de la investigación

En lo referente al diseño del instrumento, se elaboraron cuatro matrices, cada una de las matrices correspondió a cada elemento del diseño curricular desde la perspectiva de la educación intercultural crítica. Las matrices fueron validadas por jueces, esta validación consistió en evaluar si el instrumento cumplía con ser un instrumento que permita evaluar la congruencia entre el diseño curricular intercultural de una institución educativa rural secundaria y la perspectiva de la

---

6

Dentro de la lógica de análisis de contenido, el nivel o el tema de las categorías a desarrollar deben ser definidos previamente. Tiene que haber un criterio para el proceso de selección en la formación de la categoría.

Educación Intercultural crítica, los criterios valorados por los jueces validadores fueron. Coherencia, Suficiencia, funcionalidad y Pertinencia.

**Procedimientos para organizar la información recogida.** En las matrices de recojo de información, elaboradas para cada sub categoría de análisis, se transcribieron las evidencias encontradas según los elementos buscados, es decir, se extrajo la información del documento analizado sobre las competencias interculturales, los contenidos, las características de las estrategias didácticas y las características de la evaluación de los aprendizajes. Esto se trasladó a otra matriz que sirvió para el análisis.

Los datos recogidos se acompañaron de una nota sobre su ubicación exacta en el documento, por ejemplo, el número de página, el nombre del apartado y sub apartado del documento, el área curricular, etc. además, en las columnas laterales se procedió a marcar según un color característico que identificaba el nombre del apartado general del documento en donde se hallaban los datos. A parte se construyeron otras matrices, nuevamente por cada sub categoría de análisis, a las cuales se las denominó matrices de análisis. Estas matrices permitieron depurar la información, aglutinarla y englobarla según categorías, de esta manera se logró sistematizar mejor la información obtenida, lo cual favorecía el análisis posterior sobre la congruencia.

**Técnicas para el análisis de la información.** Las matrices de análisis construidas para cada sub categoría (competencias interculturales, contenidos, características de las estrategias didácticas y características de la evaluación de los aprendizajes), permitieron realizar el proceso de análisis de los datos para determinar la congruencia. Este se inicia con la reducción de los datos a través de la categorización, para ello, se separaron los datos por unidades de contenido, los cuales mostraron criterios temáticos, posteriormente estos datos se identifican y clasifican, es decir, se lleva a cabo el proceso de categorizar. Este proceso consistió en identificar y clasificar, a través de síntesis y agrupamiento, en otros términos, se ubicaron diferentes datos bajo un mismo tópico o concepto.

De esta manera el texto analizado quedó reducido en función del tema sobre el que se trató y en función a criterios gramaticales como oraciones o párrafos. Esto facilitó examinar y comprender los datos. Las categorías se elaboraron a partir de leer y examinar los datos sin haber partido de categorías anticipadas o codificación abierta.

Los datos textuales se describieron e interpretaron, para posteriormente ser comparados con la consolidación teórica de la perspectiva de la educación intercultural crítica. Se tomaron transcripciones textuales para corroborar los resultados obtenidos y además se los relacionó con las afirmaciones de los autores considerados en el marco teórico lo cual daba sustento a las afirmaciones y a los resultados obtenidos.

Para evaluar la congruencia entre la propuesta de diseño curricular intercultural de una institución educativa y la perspectiva de la educación intercultural crítica, la misma que debe ser entendida como el grado de equivalencia entre los elementos del diseño curricular desde la perspectiva de la educación intercultural crítica y los elementos del diseño curricular intercultural de una institución educativa rural secundaria, se construyeron cuatro escalas de la congruencia curricular.

En otras palabras, las escalas fueron elaboradas con la finalidad de hacer operativa la evaluación del criterio de congruencia. Cada escala determina cuatro grados de congruencia, desde el más alto al mínimo, según se especifica en las tablas posteriores. Los descriptores de cada grado o escala hacen referencia a las características y aspectos cualitativos de los elementos del diseño curricular, elaborados a partir de la perspectiva de la educación intercultural crítica, determinados e identificados inicialmente en el marco teórico. Además, a cada escala se le asignó cantidades y/o rangos, los cuales permitieron dar valor a cada escala de la congruencia, de esta manera se logró evidenciar el grado de congruencia curricular.

**Tabla 1. Escala de congruencia para las competencias interculturales**

<b>Grado de congruencia de las competencias interculturales desde la perspectiva de la educación intercultural crítica</b>			
<b>Totalmente congruente</b>	<b>Altamente congruente</b>	<b>Medianamente congruente</b>	<b>Escasamente congruente</b>
Todas las competencias interculturales planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento. (6)	Más de la mitad de las competencias interculturales desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (4-5)	La mitad de las competencias interculturales desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (3)	Menos de la mitad de las competencias interculturales desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (1-2)

**Tabla original: Elaboración propia**

**Tabla 2. Escala de congruencia para los contenidos**

<b>Grado de congruencia de los contenidos desde la perspectiva de la educación intercultural crítica</b>			
<b>Totalmente congruente</b>	<b>Altamente congruente</b>	<b>Medianamente</b>	<b>Escasamente</b>

		<b>congruente</b>	<b>congruente</b>
Todos los contenidos planteados desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitos en el documento (13)	Más de la mitad de los contenidos planteados desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitos en el documento (8-12)	La mitad de los contenidos planteados desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitos en el documento (7)	Menos de la mitad de los contenidos planteados desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitos en el documento (1-6)

**Tabla original: Elaboración propia**

**Tabla 3. Escala de congruencia para las estrategias didácticas**

<b>Grado de congruencia de las características de las estrategias didácticas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica</b>			
<b>Totalmente congruente</b>	<b>Altamente congruente</b>	<b>Medianamente congruente</b>	<b>Escasamente congruente</b>
Todas las características de las estrategias didácticas planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (13)	Más de la mitad de las características de las estrategias didácticas planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (8-12)	La mitad de las características de las estrategias didácticas planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (7)	Menos de la mitad de las características de las estrategias didácticas planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (1-6)

**Tabla original: Elaboración propia**

**Tabla 4. Escala de congruencia para la evaluación de los aprendizajes**

<b>Grado de congruencia de las características de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la educación intercultural crítica</b>			
<b>Totalmente congruente</b>	<b>Altamente congruente</b>	<b>Medianamente congruente</b>	<b>Escasamente congruente</b>
Todas las características de la evaluación de los aprendizajes planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (7)	Más de la mitad de las características de la evaluación de los aprendizajes planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (5-6)	La mitad de las características de la evaluación de los aprendizajes planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (4)	Menos de la mitad de las características de la evaluación de los aprendizajes planteadas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitas en el documento (1-3)

**Tabla original: Elaboración propia**

### **Discusión teórica y resultados.**

**Congruencia entre las competencias del diseño curricular intercultural y las competencias interculturales desde la perspectiva de la educación intercultural crítica.** Se considera el control de emociones para no perjudicar el proceso comunicativo y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas:

*Aprécia y agradece los consejos y relatos de los ancianos y mayores de la comunidad (p. 31).*

*Propicia las narraciones y escucha los relatos de los mayores de la comunidad (p. 28).*

*Valora la palabra de los mayores (p. 31).*

Según lo encontrado el valorar, apreciar, agradecer y respetar tanto a las personas como a la diversidad de su propio entorno cultural como de otros entornos culturales, contribuye a controlar las emociones y evita juzgar a las personas, lo cual favorece los procesos comunicativos, ya que, se propicia una actitud positiva hacia los demás. Por lo tanto, se considera que desarrollar esta competencia en los alumnos les va a permitir dar respuestas emocionales positivas, además de controlar emociones que podrían perjudicar la comunicación con los demás (Vilá, 2009). Sin embargo, las evidencias se centran en su comunidad y a nivel principalmente intergeneracional y no se encuentran aspectos referidos a entornos culturales externos, lo cual sería necesario incorporar ya que se trata de favorecer procesos comunicativos, desarrollando actitudes de no juzgar a las personas no sólo de su propio entorno cultural sino de cualquier otro.

***La Competencia para interrelacionarse libre de estereotipos discriminatorios***, su presencia es contundente, en el documento, esta competencia se enfoca en el desarrollo de la criticidad hacia los estereotipos:

*Desarrolla la criticidad frente a los estereotipos históricos oficiales... y cuestiona el carácter hegemónico de los enfoques (p.32).*

*Evidencia y critica el racismo y la alterofobia. (p. 29).*

Además, busca trabajar en el análisis de los roles de género: “*Analiza los roles de género al interior de la cultura comunitaria*” (p. 36).

Se busca evidenciar y revisar los estereotipos adquiridos, se aprecia la intención de que los estudiantes liberen sus mentes y acciones de estereotipos discriminadores, es decir, descolonizar sus mentes, como se muestra en las siguientes citas:

*Desmonta y revisa los estereotipos sustentados desde afuera respecto a la realidad interna de su comunidad (p.32).*

Plantea procesos de crianza y experticia desde el reverso de la historia: el desarrollo de la criticidad y la generación de propuestas descolonizadoras del conocimiento (p. 32).

Sin embargo, solamente se detalla la discriminación de género y el racismo, más no se hace referencia específica a otro tipo de discriminación. Pero, pretende ir más lejos cuando

plantea realizar acciones con el fin de obtener resultados que lleven a suprimir la discriminación: *“Reconoce los mecanismos de discriminación y brega por suprimirlos”* (p. 37).

Por lo tanto, estas competencias corresponden a un diseño curricular intercultural desde la perspectiva de la educación intercultural crítica, ya que como lo sustentan Walsh (2010), Tubino (2005a), Ferrao (2013), Viaña, y otros (2009), además de ser crítico debe ser descolonizador o decolonial. Se trata de que los estudiantes eliminen de su aprendizaje los estereotipos impuestos y asumidos a lo largo de nuestra historia colonial para aprender a relacionarse sin hacer uso de los mismos.

### **Congruencia entre los contenidos del diseño curricular intercultural y los contenidos desde la perspectiva de la educación intercultural crítica**

Contenidos referentes a aspectos hegemónicos que generan relaciones asimétricas de poder y permiten conceptualizar sobre la inferiorización y superioridad cultural. El análisis muestra contenidos referidos a relaciones asimétricas de poder:

*Aspectos hegemónicos de la historia oficial* (p. 33).

*Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación Nacional* (p. 35).

*Patrones hegemónicos reproducidos a través de la educación y en la vida cotidiana* (p. 36).

Este tipo de contenidos permite desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes con el fin de hacer evidentes los aspectos de inferiorización y superioridad desde aspectos hegemónicos. Además, los estudiantes estarán informados para hacer juicios que los lleven a denunciar y cuestionar su propio contexto local, regional, nacional e internacional con el fin de buscar alternativas para una transformación de la realidad por medio de la problematización (García y García 2014).

***Elementos culturales propios de su cultura, familia o comunidad: conocimientos, prácticas, saberes, técnicas, prácticas comunicativas, relación con la naturaleza, cosmovisión, religión entre otros.*** Son cuarenta y nueve contenidos de este tipo los que aparecen en el documento analizado, lo que muestra que existe bastante predisposición por trabajar contenidos referentes a los elementos culturales propios. Además de estos, existe un listado de siete contenidos

considerados como posibilidades temáticas y otro de nueve contenidos denominados ejes temáticos transversales, ambos referidos también a elementos culturales propios:

*Medicina natural y tradicional (reconocimiento, inventario y uso) (p.22).*

*Historia local (p. 22).*

*Layas de cuentos y otras expresiones (adivanzas, refranes, acertijos, coplas, consejas, etc.) propias de la comunidad (p. 30).*

*Símbolos comunitarios o contraseñas culturales: niveles y formas de identificación en la comunidad (p. 36).*

**Los contenidos referentes a elementos culturales de entornos socioculturales externos. Forma en que el otro entiende el mundo, su cultura y sus condiciones sociales**, aparecen solamente en cinco oportunidades y en dos áreas curriculares, Ciencia, Tecnología y Ambiente y Comunicación. Mencionan temas referentes a tradiciones orales procedentes de otras culturas, literatura Árabe, China, Africana y Nórdica, manifestaciones orales de diferentes pueblos del mundo, experiencias con tradición oral nacional e internacional y recuperación de prácticas endógenas:

*Medio ambiente y recuperación de prácticas endógenas (p. 21).*

*Manifestaciones de la tradición oral de los diferentes pueblos del todo África, Asia, Oceanía, América Latina, etc.) (p. 29).*

*Experiencias con tradición oral (tanto locales como nacionales y universales) (p. 30).*

*Literatura árabe, china, africana, nórdica*

*Tradiciones orales –sobre el origen del mundo– procedentes de otras culturas (p. 43).*

Al realizar una comparación con respecto a la cantidad de contenidos referentes a los elementos culturales propios que pretenden ser trabajados y el número de contenidos referente a elementos culturales externos se aprecia que los últimos se encuentran en una cantidad mínima. Tanto los contenidos de elementos culturales propios como externos son imprescindibles en un diseño curricular intercultural desde la perspectiva crítica. Sin embargo, en este documento se presentan los elementos culturales propios en un elevado porcentaje, habría que tener cuidado de no caer en el etnocentrismo, lo recomendable sería tratar de equilibrar la cantidad de estos contenidos con los contenidos referidos a elementos culturales externos.

**Congruencia entre las características de las estrategias didácticas del diseño curricular intercultural y las características de las estrategias didácticas de la perspectiva de la educación intercultural crítica**



**Desarrolla proyectos de experiencias de interacción sistemática e intensa de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales, etc.** Las evidencias de esta estrategia didáctica surgen en tres apartados, según como se detalla, dentro de la comunidad:

*Toda la comunidad enseña y aprende –niños entre niños, adultos a niños, adultos entre adultos, ancianos a adultos, ancianos entre ancianos–, prescindiendo de una presencia exclusiva como la del profesor. Y quienes tienen atributos especiales de conocimiento específico –medicina, cerámica, construcción, etc. – están al servicio del colectivo en términos de reciprocidad (p. 15).*

Esta evidencia refleja la interacción sistemática e intensa de diálogo y construcción conjunta entre los diferentes miembros de la comunidad.

*Generar redes educativo-culturales que impliquen los intercambios, reconocimientos y participación de las familias, comunidades aledañas e instituciones tanto locales como de otros lugares (p. 24).*

Esta estrategia explicita claramente el desarrollo de experiencias de interacción sistemática e intensa de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias, menciona intercambios, reconocimiento y participación pero además se especifica que será a través de redes educativo-culturales.

En el siguiente dato:

*...la escuela puede convertirse efectivamente en una entidad interactuante, generadora del respeto, respetuosa del ambiente y la diversidad, promotora del diálogo fecundo y la complementariedad enriquecedora de los conocimientos. Y estos procesos deberán evidenciarse y vivirse desde el primer momento en que una persona arriba al centro educativo, es decir, desde la recepción, el ambiente, los materiales, las formas de expresión, el ánimo de los participantes y la capacidad de responder frente a los desafíos que los contextos –tanto tradicionales como modernos– plantean (p. 6).*

La intención es clara la escuela debe ser un espacio de interacción, respetuosa de la diversidad, promotora del diálogo y la complementariedad de los conocimientos, además engloba a todos los miembros de la misma para influir en este sentido en los aprendizajes de los estudiantes.

**Congruencia entre las características de la evaluación de los aprendizajes del diseño curricular intercultural y las características de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la educación intercultural crítica**

***La evaluación es formativa, incide en la mejora de la práctica. Aprende el docente sobre su práctica de enseñanza y el estudiante al reflexionar sobre su propio aprendizaje para seguir aprendiendo.*** La característica encontrada declara que el propio docente propicia la evaluación de su práctica profesional:

Los docentes propician la evaluación de su propio quehacer pedagógico por parte de los estudiantes y la comunidad, inquiriendo tanto a nivel personal como colectivo (p. 26).

Por lo tanto, se está aludiendo a una evaluación formativa ya que incide en la mejora de la práctica docente. Los docentes al evaluar su práctica pedagógica, pueden reflexionarla y comprenderla para mejorarla. Sin embargo, faltaría incluir a los estudiantes como agentes de su propia evaluación para que también reflexionen sobre su propio aprendizaje, lo comprendan y mejoren. Es decir, involucrarlos en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje.

### **Conclusiones.**

- Se concluye que entre la propuesta de diseño intercultural analizado de una institución educativa rural secundaria y la Perspectiva de la Educación Intercultural Crítica existe un buen grado de congruencia, ya que las relaciones de equivalencia encontradas entre los elementos de ambas propuestas fueron de totalmente, altamente y medianamente congruente.
- Se encuentra que las competencias del diseño curricular intercultural objeto del presente estudio son equivalentes a las competencias interculturales desde la perspectiva de la educación intercultural crítica, porque de las siete competencias interculturales planteadas seis están claramente explícitas, lo que implica una alta congruencia. Encontrándose además, que en esta propuesta curricular el “Desarrollo de la conciencia crítica en los estudiantes”, está orientada mayormente hacia el sistema imperante, los procesos hegemónicos y lo que en su mayoría esté relacionado con lo asumido o impuesto por la cultura occidental y deja de lado la criticidad de la propia cultura. En la competencia relacionada con el desarrollo de habilidades verbales y no verbales que favorezcan la comunicación, el trabajo sólo hace referencia a escuchar, comprender, escribir y potenciar los sentidos. Sin embargo, se nota la ausencia de habilidades de expresión oral. Finalmente se detalla el trabajo de evidenciar y eliminar estereotipos negativos relacionados con la discriminación por género y el racismo, pero, faltan otros aspectos discriminatorios negativos como los referidos a las personas con discapacidad, a la orientación sexual u otros.

➤ Los contenidos propuestos desde la perspectiva de la educación intercultural crítica están explícitos en el documento. De los trece contenidos propuestos todos son evidentes. Por lo tanto, el resultado es totalmente congruente. Sin embargo, en el diseño curricular intercultural prevalece el trabajo de contenidos conceptuales, en comparación con el desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales los cuales aparecen mínimamente. Algo parecido sucede con los contenidos referentes a los elementos culturales propios los cuales se manifiestan en un elevado porcentaje y los contenidos relacionados con los elementos culturales externos casi no se evidencian, dando como resultado el desequilibrio entre ambos. Así mismo, los contenidos relacionados con el estudio tanto de la lengua materna como de cualquier otra lengua externa no sólo desde la comprensión lingüística, sino desde la comprensión cultural están escasamente presentes en el diseño curricular intercultural investigado.

➤ Se propusieron trece estrategias didácticas, elaboradas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica, de las cuales solo siete están declaradas en el documento, esto implica que las estrategias didácticas del diseño curricular son medianamente congruentes con las estrategias didácticas propuestas desde la perspectiva de la educación intercultural crítica. Con respecto a las estrategias didácticas relacionadas con el rol del docente, estas no están lo suficientemente desarrolladas y las estrategias didácticas relacionadas al rol del alumno simplemente no se explicitan ni reconocen. Un hallazgo a resaltar es que las estrategias didácticas propuestas en el documento refuerzan la intención de incluir espacios de aprendizaje, vinculados con la comunidad y entornos culturales externos, lo que podría propiciar las interacciones e interrelaciones de respeto, complementación y enriquecimiento cultural.

➤ Con respecto al grado de equivalencia entre la evaluación de los aprendizajes del diseño curricular intercultural y la evaluación de los aprendizajes propuesto desde la perspectiva de la educación intercultural crítica el resultado fue medianamente congruente, porque de las siete características propuestas cuatro fueron explícitas en el documento. Una de las conclusiones referentes a la evaluación de los aprendizajes en el diseño curricular intercultural evaluado incluye aspectos referidos a que la evaluación contribuye en la reflexión y mejora de la práctica educativa. Además se centra en la evaluación de los docentes, dejando de lado la evaluación de los aprendizajes o la evaluación de las competencias interculturales.

## Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. Recuperado de [https://www.academia.edu/8434566/Document Analysis as a Qualitative Research Method](https://www.academia.edu/8434566/Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method)
- Brovelli, M. (2001), Evaluación Curricular. *Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis* 2(2), 101-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Cantón, I. y Pino, M. (2011). *Diseño y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Alianza.
- Casanova, M. A. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Global Service Institute. Recuperado de [http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning\\_publications](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications)
- Ferrão, V. M. (2013) Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. Capítulo 3. (p. 145-161). En Walsh, C. Editora. **Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. Serie Pensamiento decolonial. ABYA YALA (2013). Quito. Recuperado de [https://www.academia.edu/6398986/PEDAGOGIA\\_DECOLONIALES](https://www.academia.edu/6398986/PEDAGOGIA_DECOLONIALES)
- García L., D. L. & García L. J. E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones entorno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23) 49-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322229950004>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la Investigación Documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica- ISSN 2216-0701 (1)2*, 226-233. Recuperado de <file:///C:/Users/bicho/Downloads/Dialnet-UnEspacioParaLaInvestigacionDocumental-4815129.pdf>
- Hancock, B, Ockleford, E. & Windridge, K. (2009). An Introduction to Qualitative Research. El NIHR RDS para el East Midlands / Yorkshire y Humber Investigación Cualitativa. Recuperado de [http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5\\_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf](http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf)
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta. Ed.). México: Mc Graw-Hill/Interamericana S.A.

- Jiménez, Y. (2012). Desafíos Conceptuales del Currículum Intercultural con Perspectiva Comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(52), 167-189. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a8.pdf>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 21(4), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Manrique, L. (2009). *La evaluación procesal del Currículo y su efecto en el Plan de estudios de una carrera de pregrado de PUCP*. Estudio de caso. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación. Lima
- Martínez, R.H. (2007). *Evaluación Curricular*. Parte I. Universidad de Oriente Núcleo de Bolívar. Coordinación de Posgrado. Maestría en Educación Mención en: Docencia Universitaria. Recuperado de [https://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com/2008/03/evaluacion\\_curricular\\_1.pdf](https://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com/2008/03/evaluacion_curricular_1.pdf)
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt, Austria. Recuperado de: [http://www.psychopen.eu/fileadmin/user\\_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative\\_content\\_analysis\\_theoretical\\_foundation.pdf](http://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf)
- Moriarty, J. (2011). *Qualitative Methods Overview*. School for Social Care Research. London: WC2A 2AE. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/41199/1/SSCR\\_Methods\\_Review\\_1-1.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/41199/1/SSCR_Methods_Review_1-1.pdf)
- Moya, R. (2007). *Participación Social, Banca Multilateral y educación Intercultural Bilingüe. Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: Sonimágenes del Perú SCRL.
- Ruíz, J.M. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Universitas
- Saldívar, A. (2006). Principios Fundamentales de la Educación Intercultural. *Ecofronteras*, 53(29), 22-26. Recuperado de <http://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/893/886>
- Salgado, C. (2000). *Análisis comparativo de la Metodología Cuantitativa y Cualitativa. Revisión y análisis de la metodología cualitativa*. Lima: Rastros Gráficos S.A.
- Sorrells, K. (2013). *Intercultural Communication. Globalization and Social Justice*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Tubino, F. (2005a). La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de educadores Agustinos*, Lima, Perú. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

- Tubino, F. (2005b). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- UNESCO (2009), Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fonet-Betancourt, R. Garcés, F., Quintanilla, V. H. y Ticona, E. (2009). Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate. Director del libro Dr. David Mora. La Paz: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/130502/3a26106d1f4b6eb80563ec7182381417.pdf?sequence=1>
- Vilá, R. (2009). “La Competencia Comunicativa Intercultural. Algunas Aportaciones para el aprendizaje de Segundas Lenguas” en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 88-108. Recuperado de [file:///C:/Users/bicho/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativaInterculturalEnAlumnosDeE-3186901%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/bicho/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativaInterculturalEnAlumnosDeE-3186901%20(5).pdf)
- Walsh, C. (17 de noviembre de 2010). Hacia una comprensión de la interculturalidad. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://catherine-walsh.blogspot.com/2010/11/hacia-una-comprension-de-la.html>
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: Fuller, N. (Ed.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. (p. 115-142). Lima: Fundación Ford. Recuperado de [http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/DeConstruir\\_la\\_Interculturalidad.2002.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/DeConstruir_la_Interculturalidad.2002.pdf)
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Unicef-Minedu. Recuperado de [http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru_educacion_interculturalidad.pdf)
- Zabalza, M.A. (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: NARCEA S.A.