

**ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO
“GUILLERMO UGARTE CHAMORRO”**



TESIS:

**DRAMATIZACIÓN DE RELATOS DE IDENTIDAD PARA MEJORAR
LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DEL
5to. GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E.
“LUZ CASANOVA” DEL DISTRITO DE BREÑA.**

Para optar el Título de Licenciada en Educación Artística,
Especialidad Arte Dramático

AUTORA:

HILDY QUINTANILLA OCAMPO

ASESORA:

ZAVALA OLLAGUE, MARIA ELVIRA

LIMA-PERÚ

2019

*A los hermanos y hermanas de la comparsa
Ccapac Ccoya "Señor de Qoylluriti
de Andahuaylillas, con quienes
aprendí a danzar para los Apus.
Mientras en la urbe seguimos,
con Solobones y Pavelcha,
latiendo.
¡Jallalla!*

Y tan lejos como cerca ,a mi pequeño ayllu Ch, A, e I.

*Ángela y Alfonso,
gracias por el sol, el agua y la calma,
Uds. que me acompañaron con generoso regazo andalu*

*“Pueda que a ti te guste, pueda que no.
Pero el caso es que tenemos mucho en común...
Pero por suerte somos distintos también.”*

Serrat, J.M

INDICE

ÍNDICE.....	5
RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema.....	13
1.2. Formulación del problema.....	16
1.2.1. Problema General.....	16
1.2.2 Problema Específico.....	16
1.3. Determinación de Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo General.....	17
1.3.2 Objetivos específicos.....	17
1.4. Justificación e importancia de la investigación.....	17
1.5. Alcances.....	18

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.....	19
2.1.1 Investigaciones Pedagógicas.....	19
2.2. Fundamentos de la Investigación.....	20
2.2.1. Bases Filosóficas de la Identidad y de la Cultura.....	20
2.2.1.1. Cultura como expresión de poder.....	21
2.2.1.2. Dinámica de la cultura.....	22
2.2.1.3. Filosofía Poscolonial e identidad.....	23
2.2.1.4. Bases filosóficas de la convivencia como expresión ética.....	24
A. Convivencia, el Ser Moral y proceso histórico.....	25
B. Convivir como cuidado de sí y de los otros.....	25
C. Convivencia como desarrollo Moral.....	26
2.2.1.5. Filosofía Política y Ciudadanía Intercultural.....	27
2.2.2. Fundamentos Científicos.....	27

2.2.2.1. Ciencia cognitiva y teoría sociocognitiva.....	27
2.2.2.2. Bases Antropológicas de la Cultura, Identidad y conceptos sobre relaciones entre las culturas.....	29
A. Cultura e Identidad Cultural.....	30
B. Conformación heterogénea de la cultura.....	30
C. Términos que definen relaciones entre las culturas.....	30
2.2.2.3. Bases Antropológicas de los y Relatos de Identidad.....	31
A. Antropología performativa y el cuerpo relator.....	32
B. Antropología y semiótica – estructuras del relato.....	32
2.2.2.4. Bases Lingüísticas de los Relatos de Identidad.....	34
2.2.2.5. Bases Psicológicas.....	34
2.2.3. Fundamentos Pedagógicos.....	35
2.2.3.1. Convivencia, Educación e Interculturalidad.....	35
A. Nuevos contextos de diversidad y educación intercultural.....	36
B. Convivencia Escolar.....	37
B. Convivencia e Interculturalidad en contexto educativo.....	37
C. Reseña histórica de la educación intercultural en el Perú.....	38
2.2.3.2. Pedagogía Diferenciada.....	39
2.2.3.3. Normatividad de la Educación Intercultural.....	40
A. Políticas en educación intercultural.....	40
B. Bases legales de la educación intercultural.....	41
C. El Currículo Nacional de Educación Básica y la Interculturalidad....	42
2.2.3.4. Método y Corrientes Pedagógicas.....	42
2.2.4. Fundamentos Artísticos.....	43
2.2.4.1. El arte y el teatro en la escuela.....	43
2.2.4.2. Bases Artísticas de la Dramatización.....	44
A. Dramatización como proceso.....	44
B. Dramatización un juego antropológico.....	45
C. Dramatización, cuerpo y relato.....	45
2.3 Marco Conceptual.....	46
2.3.1 Dramatización, concepto operacional.....	46
2.3.1.1 Expresión Dramática.....	46
A. Capacidades.....	47
2.3.2 Relatos de Identidad, concepto operacional.....	48

2.3.3 Convivencia Intercultural.....	49
2.3.3.1 Autovaloración Personal.....	49
2.3.3.2 Autovaloración Colectiva.....	49
2.3.3.3 Comunicación Intercultural.....	49

CAPÍTULO III

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño y enfoque de la investigación	53
3.2. Tipo de investigación.....	53
3.3 Método de investigación utilizado.....	53
3.4. Población y Muestra	54
3.5. Sistema de Hipótesis.....	54
3.5.1. Hipótesis General.....	54
3.5.2. Hipótesis Específicas.....	54
3.6. Variables e indicadores.....	55
3.6.1 Variable Independiente.....	55
3.6.1.1 Indicadores.....	55
3.6.2 Variable Dependiente.....	55
3.6.2.1 Indicadores.....	55
3.7 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	56
3.7.1 Matriz del instrumento.....	58
3.7.2 Lista de cotejo.....	64
3.8 Matriz de Consistencia.....	66

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO

4.1 Propuesta Pedagógica.....	67
4.1.1 Características Fundamentales de la Propuesta Pedagógica.....	68
4.1.2 Modelo Didáctico	68
4.1.3 Unidades Didácticas.....	69
A. Módulo I “Quién voy siendo”.....	74
B. Módulo II “Somos iguales-somos diferentes”.....	81
C. Módulo III “Convivir es posible”.....	88

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Resultados de la prueba de entrada y de la prueba de salida.....	95
5.2 Resultados específicos según variables e indicadores.....	102
5.3 Aportes surgidos de la investigación.....	114
CONCLUSIONES.....	116
RECOMENDACIONES.....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS	

RESUMEN

El presente estudio describe los resultados de la aplicación de la propuesta pedagógica de Dramatización de relatos de identidad como medio para mejorar la convivencia intercultural en estudiantes del quinto grado del nivel primario, de una escuela ubicada en la zona urbana del distrito de Breña. Propuesta que reside en un marco teórico interdisciplinar que interrelaciona filosofía, antropología, psicología, lingüística, comunicación, corrientes pedagógicas y estudios sobre educación e interculturalidad en el Perú para comprender mejor los problemas de discriminación, baja autoestima personal y colectiva que existe entre los estudiantes. Además define los fundamentos artísticos y pedagógicos de la dramatización con los que se considera a los relatos de identidad corporizados como experiencias interculturales, y que constituyen los ejes de la propuesta. Seguidamente se describe el proceso desarrollado con tres módulos. El primer módulo "Quién soy" destinado a fortalecer la autovaloración personal, el módulo II "Somos iguales y somos diferentes" con lo que se busca mejorar la autovaloración colectiva, y el módulo III "Convivir es posible" con el que se pone en práctica la comunicación intercultural con la intención que se pueda realizar la creación y dramatización de relatos de identidad como expresión de la convivencia. Finalmente, se analizan los resultados de la prueba de entrada y de salida que permiten arribar a conclusiones sobre el sentido de la práctica docente en arte y la necesidad de vinculen al arte dramático como experiencia de sentido en el espacio educativo.

Palabras claves: Dramatización, convivencia interculturalidad, cultura, educación intercultural, autovaloración personal, autovaloración colectiva y comunicación intercultural.

ABSTRACT

The present study describes the results of the application of the pedagogical proposal of Dramatization of identity stories as a means to improve intercultural coexistence in students of the fifth grade of the primary level, of a school located in the urban area of the Breña district. Proposal that resides in an interdisciplinary theoretical framework that interrelates philosophy, anthropology, psychology, linguistics, communication, pedagogical currents and studies on education and interculturality in Peru to better understand the problems of discrimination, low personal and collective self-esteem that exists among students. It also defines the artistic and pedagogical foundations of dramatization with which the identity stories embodied as intercultural experiences are considered, and which constitute the axes of the proposal. Next, the process developed with three modules is described. The first module "Who I am" intended to strengthen personal self-assessment, module II "We are equal and we are different" with

what is sought to improve collective self-assessment, and module III "Living together is possible" with which it is put into practice intercultural communication with the intention that the creation and dramatization of identity stories can be carried out as an expression of coexistence. Finally, we analyze the results of the entrance and exit test that allow us to arrive at conclusions about the meaning of the teaching practice in art and the need to link dramatic art as an experience of meaning in the educational space.

Keywords: Dramatization, intercultural coexistence, culture, intercultural education, personal self-assessment, collective self-assessment and intercultural communication.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos de globalización las nuevas tecnologías en información y comunicación ofrecen indiscriminadamente a los niños juegos virtuales donde la violencia, la evasión de la realidad y el individualismo se convierten en referentes culturales que afectan la identidad personal y colectiva.

Dentro de este contexto mundial, nuestro país pluricultural con una gran tradición tiene el reto de la convivencia, donde todos los peruanos se sientan parte de esta realidad llamada Perú, país de todas las sangres que pugnan por encontrarse, como muchas veces manifestó el escritor, José María Arguedas. De esta manera, el concepto país en el Perú, se refiere a un conjunto de pueblos que por siglos han sido despreciados por la cultura occidental, instaurando la idea de que la diversidad es un obstáculo para el desarrollo de la modernidad. Sin embargo, pese a las diversas críticas al fenómeno de la globalización y su fin homogeneizador de culturas, esta puede ser una nueva oportunidad para que desde la escuela se revalore la ancestralidad cultural y la diversidad cultural como elementos claves en la construcción de una identidad de la convivencia.

Ante esta situación local y global, la educación puede ser el espacio privilegiado para ofrecer a los estudiantes microexperiencias de convivencia intercultural. Siempre que no siga partiendo de conceptos estáticos de identidad con los que se pretende valorar la tradición como lo auténtico, y devuelva la expresión a tantos niños y niñas, para que sean ellos y ellas los que nombren sus contextos y sus experiencias tanto reales como imaginarias de vivir en una Lima multicultural, con fuertes prácticas discriminatorias y racistas.

Este estudio no hubiera podido realizarse sin el avance y desarrollo de las ciencias sociales en el país y, sin el aporte del arte dramático como medio para realizar la observación y conocimiento de las particularidades de la convivencia intercultural de los estudiantes.

El presente trabajo comprende cinco capítulos: en el primero, se desarrolla el planteamiento del problema de la investigación, así como la descripción y formulación del problema específico, objetivos, justificación y los alcances de este trabajo. En el segundo capítulo, se considera el marco teórico interdisciplinar que recoge fundamentos antropológicos, lingüísticos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos y artísticos teatrales; también se realiza el tratamiento de los conceptos básicos con los que se trabajó la propuesta. El tercer capítulo detalla el tipo de investigación, el sistema de hipótesis, el sistema de variables e indicadores y las técnicas e instrumentos de recolección que se emplearon. El cuarto capítulo se refiere al trabajo de campo a partir de la aplicación de la prueba de entrada, la lectura de los resultados y los aportes surgidos de este estudio. Finalmente, el quinto capítulo está dedicado a la

propuesta pedagógica, sus características y las unidades didácticas sugeridas para desarrollar una propuesta pedagógica posterior.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

El conocimiento es el permanente anhelo de la sociedad que busca desde los albores de los tiempos resolver problemas o necesidades que le permita una mejor calidad de vida; en este itinerario surgió el concepto de educación como nos recuerda Jiménez (2017) al citar el origen latino de esta palabra subraya sus dos atributos, uno es educere que significa conducir fuera de, definiendo que uno de los sentidos de la educación es el propósito de potenciar las cualidades que cada persona tiene dentro y que es necesario despertar, y el segundo rasgo sería “educare” que es el proceso que va de fuera hacia dentro, señalando que es mediante este proceso que la sociedad proporciona a la persona los conocimientos producidos fuera de ella para que esta pueda ser parte de la sociedad. Sin embargo, ante las contradicciones del mundo actual, es preciso tomar en cuenta aquello que en el siglo XX, Durkheim (1975) afirmara:

La educación no es más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre aquellas que aún no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objetivo el sustentar y desarrollar en el niño, un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (pp.52-53).

De esta manera declara que la educación es un proceso de socialización que busca integrar y convertir a los sujetos en funcionales a la sociedad. Entonces, estas definiciones proporcionan el contexto desde donde realizar reflexiones y prácticas coherentes que permitan reorientar el sentido transformador de la educación.

Actualmente, la sociedad globalizada le otorga a la educación la tarea de configurar lo que denomina *la sociedad del conocimiento*, determinando que el fin de la educación es producir y compartir conocimientos para uso de la aldea global y, que cada sociedad está llamada desde su propia identidad a alimentar la pluralidad del conocimiento, considerando que la tendencia actual es la configuración de escenarios de multiculturales. Respondiendo a esta situación la sociedad concibe como eje el desarrollo sostenible, y se plantea garantizar una educación con acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística (UNESCO, 2005). Y para asumir una agenda concreta ante la diversidad de culturas la Organización de Naciones Unidas - ONU (2015) planteó en La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, la diversidad cultural y la cultura como ejes de la visión transformadora que

se espera con el desarrollo sostenible. Esta agenda se ha contextualizado en el escenario de Latinoamérica, tan rico en multiculturalidad, llegando a elaborar el documento donde se precisa que el fenómeno de la globalización desafía al intercambio entre naciones y personas y hace un llamado ante los nuevos conflictos como la xenofobia, el racismo y la discriminación (UNESCO, 2005).

Para el caso de la región, podemos considerar la fuerte práctica discriminatoria que existe, como lo expresa un estudio sobre educación y población que realizaron los investigadores Telles y Steele (2012, p.7) “En resumen, se muestra que la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe puede ser caracterizada con seguridad como pigmetocracias. Las personas más educadas tienden a tener el color de la piel más claro, mientras que aquellos con menor nivel educativo tienden a tenerlo más oscuro”.

Últimos datos sobre Diversidad Cultural.

Otro estudio que ayuda a visualizar este problema de discriminación es la encuesta nacional Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico Racial realizada por el Ministerio de Cultura del Perú en 2018.

Según este estudio el 52 % de los entrevistados no conoce o conoce poco el término “diversidad cultural”. Sin embargo, ante otra pregunta que plantea, si está de acuerdo con que la principal razón por la que se debe proteger y promover la diversidad cultural en el Perú sea el fomento del turismo, un 53 % se expresó a favor. Datos que revelan la gran contradicción y la falta de conocimiento sobre el tema. Otro resultado relevante es la opinión que tiene la población sobre la gestión cultural por parte del estado, mostrando un 86 % estar de acuerdo con que los contenidos educativos deban adaptarse a las costumbres o tradiciones de los alumnos según su localidad. Siendo esta cifra tan alta, queda como nueva investigación lo que se entiende por adaptar a las costumbres, si los propios entrevistados se excluyen de las poblaciones que necesitan esta adaptación o no.

En cuanto a la Diversidad Cultural, los entrevistados piensan que esta se expresa mediante las danzas típicas 55 %, en las fiestas patronales 49 %, en la preparación de cocina típica 48 %, las lenguas indígenas 42 %, las vestimentas típicas 40 %, las artesanías 32 %, la medicina tradicional o ancestral 29 %, las técnicas de cultivo ancestral 27 %. Estos reafirman que la diversidad cultural es un evento extraordinario que lejos está de lo cotidiano

Percepción sobre Racismo.

Por otro lado, es alarmante que más de la mitad de peruanos y peruanas se han sentido discriminados(as) y entre las causas principales señalan: Por su color de piel 28 %, por su nivel de ingresos o dinero 28 %, por sus rasgos faciales o físicos 20 % y por su lugar de procedencia

17 %. Además, sólo el 8 % se considera muy racista o racista, a pesar que un 53 % piensa que los peruanos y peruanas son muy racistas. En cuanto a la percepción sobre racismos, califica que 4 de cada 10 peruanos o peruanas no se sienten representados en los programas de televisión. En cuanto a la percepción de la población afroperuana encontramos que el 60 % se percibe discriminada o muy discriminada, señalando como principales causas su color de piel, sus rasgos faciales o físicos y porque son asociados a la delincuencia. Finalmente, no ignorar que 31 % de peruanos han sufrido algún tipo de discriminación en el último año y que los escenarios de estas prácticas fueron las entidades públicas como hospitales (22 %), comisarías (19 %), municipalidades (14 %) y colegios (11 %), siendo muy terrible porque en esos lugares existen normativas específicas que buscan erradicar todo tipo de discriminación. Los resultados de esta encuesta reafirman que en nuestro país existe una alta práctica racista, una autopercepción de racismo no asumido y una práctica racista que se ve en otros. Todo esto combina perfectamente para expresarse en los desafíos de una convivencia social.

Finalmente, el panorama del problema considera dos investigaciones cruciales: una es el estudio sobre nuevas prácticas discriminatoria en el Perú está ubicada en la historia republicana por Portocarrero (citado en Calligos 1995, p.86) “Al ser una sociedad estamental, dividida en dos repúblicas —la de indios y la de españoles—, que no se pensaba a sí misma como compuesta por individuos iguales entre sí, para Portocarrero la colonia no necesitaba discriminar. La discriminación, más bien, habría aparecido en la República”. De ahí el investigador concluye que la raíz del problema se haya en el horror a las diferencias que el nuevo proceso histórico animó. Esta afirmación resulta sumamente motivadora para realmente entender que hay aceptación de diversidad y negación a la convivencia. El otro estudio, es el trascendental Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003, p.101) que planteó entre sus consideraciones el racismo como una de las causas de la violencia, “La discriminación étnica y racial operó sobre el conjunto del proceso de violencia y afectó de manera transversal a los diferentes sectores sociales del país, así como a los actores directos del conflicto, en todos los escenarios donde éste se desarrolló.”

Racismo en la educación.

En cuanto a la práctica discriminatoria que afecta directamente la convivencia en el aula, a pesar de reconocerse Perú un país pluricultural, existe una práctica racista, como lo demuestra el estudio de Jacinto (2016) luego de entrevistar a 200 personas en Lima, obtuvo los siguientes resultados ante la pregunta sobre las formas más recurrentes de discriminación en la educación peruana, discriminación social 69 %, cultural 44 %, étnico 49 %, racial 69,7 % y económico 64,6 %. También manifestaron que las palabras que usan en la escuela para

discriminar son: cholo 70.2 %, serrano 77,8 %, chuncho 6,6 %, indio 23,7 %, negro 67,2 % y charapa 18,7 %. Otro dato que Jacinto (2016) recoge en el ambiente escolar, son las frases “eres de la puna” y “soy de Lima o costeño”, las que más se emplean, dejando explícito que a los de la sierra los consideran ignorantes, mientras que la haber nacido en la costa es un rasgo de supremacía. El mismo investigador en otro trabajo en relación al racismo sostiene que:

Para el 27.4 % de los maestros la palabrita “cholo” significa humillación para el poblador de la sierra, para el 23.7 % la palabrita significa ser peruano y lo mejor del país, para el 15.3 % significa el color mestizo de la sierra, para el 14.7 % significa persona trabajadora de la sierra, para el 7.9 % significa serrano que tienen manera peculiar en su habla y para el 3.7 % significa chaposo, ingenuo y que viste en llanque, entre otros. Jacinto (2014, p.24)

De esta manera se constata la fuerte práctica discriminatoria de la sociedad, es capaz de influir y reproducirse en la escuela, por este motivo se pudo identificar en la muestra de este estudio, el deterioro de una convivencia que se manifestaba en el abuso de poder de parte de los estudiantes que se consideraban más grandes, más fuertes, más hábiles, o más blanquitos, más inteligentes y con más dinero. Sin embargo, la mayoría afectada y menospreciada se encontraba con poca autovaloración y bastante resignada, creyendo que valían menos que sus compañeros. Todo esto se detectó entre los estudiantes del 5to grado de la I. E. “Luz Casanova” del distrito de Breña. Además, este distrito perteneciente a una zona urbana y céntrica de Lima, era el escenario inusual y necesario para pensar una propuesta de arte dramático desde la perspectiva intercultural.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema General.

¿Cómo la Dramatización de relatos de identidad mejora la convivencia intercultural en los estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E. “Luz Casanova” del distrito de Breña provincia de Lima?

1.2.2 Problemas específicos.

- ¿Cómo la Dramatización de Relatos de Identidad eleva la autovaloración personal?
- ¿Cómo la Dramatización de Relatos de Identidad potencia la autovaloración colectiva?
- ¿Cómo la Dramatización de Relatos de identidad favorece la comunicación intercultural?

1.3 Determinación de Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Describir cómo la dramatización de relatos de identidad mejora la convivencia intercultural en estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E. parroquial experimental “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Determinar cómo la Dramatización de Relatos de Identidad eleva la autovaloración personal de los estudiantes 5to grado de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.
- Determinar cómo la Dramatización de Relatos de Identidad potencia la autovaloración colectiva de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.
- Determinar cómo la Dramatización de Relatos de Identidad favorece la comunicación intercultural de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.

1.4 Justificación e Importancia de la investigación

La presente investigación toma en cuenta lo que propone el Currículo Nacional de la Educación Básica, Ministerio de Educación (2016) en algunos rasgos esperados del perfil de egreso, como:

- Que el estudiante se reconozca como persona valiosa, que se identifica con su cultura en diversos espacios culturales.
- En cuanto a la vida social y democrática, el estudiante reconoce el rol que cumple toda persona en la vida social, relacionándose responsablemente con los demás y con la naturaleza. Asumiendo la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo.
- Indiscutiblemente también se asume el rasgo que se espera del área de arte y cultura, al desarrollar que “el estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros.

Estos aspectos se desarrollan en la investigación, y cobran perspectiva con el enfoque transversal de interculturalidad que busca la promoción en valores, respeto por las diferencias, equidad en la enseñanza y confianza en la persona. De esto se desprende que la importancia del trabajo reside en el aporte del arte dramático como propuesta pedagógica para la formación en la ética, en la ciudadanía y la convivencia de estudiantes con identidad capaces de reconocerse parte de una cultura con pasado y presente común.

1.5 Alcances

Esta investigación por su carácter pre-experimental espera aportar y ser un referente didáctico para los docentes y estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña, y a su entorno inmediato como UGEL 3.

Asimismo, por la ubicación del estudio, pretende ofrecer nuevas posibilidades para la elaboración de proyectos educativos con perspectiva intercultural en el contexto urbano, donde está la mayor cantidad de población y donde se expresa con mayor fuerza las prácticas discriminatorias y, muy especialmente en zonas poblacionales con características del sector económico “D”, como es el distrito de Breña. Por último, se guarda la esperanza de animar a los docentes de arte para que sistematicen sus cotidianas experiencias extraordinarias como expresión del compromiso con los grandes retos de Perú.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

Los siguientes estudios sobre educación e interculturalidad contienen aspectos relevantes y coincidentes con la presente investigación.

- Aguado, Gilpascual, Jiménez, Sacristán y Ballesteros (1998) realizaron una investigación que combina reflexión teórica y comprobación empírica, en relación con la atención a la diversidad cultural en la enseñanza obligatoria de España, concluyendo que la interculturalidad como propuesta pedagógica en escenario de diversidad cultural, requiere que la escuela construya una propuesta más acertada basada en una reflexión profunda sobre la realidad que desea atender y dispuesta a transformar prácticas, plan curricular, organización e incluso estructura. Este trabajo ganó el primer premio de Investigación Educativa 1988 convocado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

- Bartolomé Pina (2002) compiló estudios sobre ciudadanía intercultural, escuela, identidad y convivencia intercultural que se recogieron de la experiencia de docentes y estudiantes de diversas escuelas multiculturales en España. Estudios que confluyen en la necesidad de la construcción de identidad en escenarios de globalización, en el desarrollo de procesos de integración y no sólo de adaptación para la formación de ciudadanía intercultural y, en el desafío de gestionar el conflicto de las diferencias. También es una fuente que ofrece un marco de referencia para futuras investigaciones, para orientar la práctica docente y el diseño de materiales educativos más adecuados.

- Ruesgas Requena (2009) en su tesis de maestría se interroga sobre la relación que existe entre arte, cultura y política en el Ecuador. Luego desarrolla como la formación artística generó espacios para la interculturalidad y el surgimiento de proyectos interculturales a partir de las prácticas artísticas. Finalmente analiza la importancia de la danza como experiencia de convivencia, al ser un lenguaje que pone en diálogo o interrelación la diversidad cultural. La base referencial de este estudio es el proyecto de la Casa Ochún, centro cultural afroecuatoriano ubicado en la ciudad de Quito, que mediante la danza y la música han logrado generar espacios de intercambio y convivencia intercultural a partir de la revaloración de la cultura afroecuatoriana.

- Cabrera, C. (2006) realizó una investigación sobre nociones de interculturalidad desde la dramatización en estudiantes de 1er. Grado de una escuela pública en el distrito de San Martín de Porres, concluyendo en el aporte valioso de las estrategias dramáticas para

desarrollar cuentos tradicionales que permitan acercar a los niños a la diversidad cultural del país.

- Warmayllu Organización No Gubernamental (2008) esta investigación surge después de desarrollar la propuesta de arte con enfoque intercultural en escuelas públicas rurales de Cajamarca, Andahuaylas, así como en algunos distritos urbanos en Lima. Esta propuesta tuvo como finalidad aumentar la autoestima, el reconocimiento de lo propio, la valoración de los saberes locales, la identificación de las diferencias, los saberes de los otros y los problemas de conflictos culturales.

2.2 Fundamentos de la Investigación

2.2.1 Bases Filosóficas de la identidad y de la cultura.

El filósofo francés Jacques Derridá, representante de la filosofía occidental contemporánea o postmoderna, cuestiona el carácter etnocéntrico y de supremacía de la filosofía occidental en su relación con el pensamiento no occidental. De ahí deriva su propuesta filosófica de deconstrucción: planteó la necesidad de desmontar la realidad que se presenta como única, “desmontaje de la estructura o la arquitectura tradicional de los conceptos fundadores de la ontología o de la metafísica occidental” Derridá (1997, p.23) También en su pensamiento se asocia la realidad como verdad social, pero incidirá en el proceso del pensamiento para la deconstrucción y encontrar lo que los conceptos esconden Derridá (1989). Sus estudios sobre las repercusiones sociopolíticas del lenguaje y su relación con la violencia de la cultura, le llevaron a reconocer el carácter excluyente que constituye a la cultura y de cómo este carácter impide asumir al diferente. Afirma que la experiencia cultural se basa en el ejercicio de la violencia que ejerce el lenguaje al lograr configurar subjetividades y comportamientos sociales.

También, Derridá propone una manera de estar y pensar desde la *deconstrucción*, en una entrevista que le hace Gardinetti (2014).

Ahora, el propio concepto de deconstrucción resulta asimilable a una metáfora arquitectónica. Derridá (1986) plantea con frecuencia que desarrolla una actividad negativa de búsqueda filosófica, porque existe algo que ha sido construido como es un sistema filosófico, una tradición o una cultura, y es necesario reconstruirla piedra por piedra para analizar la estructura que lo sostiene. Esto se corresponde a menudo con la verdad y el deseo de libertad frente a lo que impone el sistema como verdad. Entonces, la deconstrucción no es simplemente la técnica para deconstruir lo que se ha construido, sino que es una investigación que desarma la retórica de la arquitectura de una verdad en apariencia absoluta. Porque sólo se descubre las

trampas que impiden comprender la experiencia cultural, develando que aquello que se nombra como cultura, es aquello que define un lugar común entre unos seres semejantes y excluye a los distintos, se muestra así su carácter colonial. El preguntarse para Derridá es asumir el intento como viable.

La deconstrucción más rigurosa no se ha presentado nunca [...] como algo posible. Yo diría que no pierde nada por confesarse imposible, y quienes se regocijan por eso demasiado rápido, no pierden nada con esperar. El peligro para una tarea de deconstrucción sería antes bien la posibilidad, y convertirse en un conjunto disponible de procedimientos regulados, de prácticas metódicas, de caminos accesibles. El interés de la deconstrucción, de su fuerza y de su deseo, si los tiene, es cierta experiencia de lo imposible [...] la experiencia de lo otro como invención de lo imposible, en otros términos, como la única invención posible” (Derridá 1987, pp.26-27)

Para Derridá (1989) la identidad necesita replicar sus patrones de identificación. Por esto, cuestiona una identidad arraigada en la tradición que aleja a la persona del diferente y, cuestiona la identidad construida en el futurismo. “Nosotros nunca somos nosotros mismos, y entre nosotros, idéntico a nosotros, un sí mismo, nunca es en sí mismo ni idéntico a sí mismo”.

De esta manera llega, aunque él no gusta de afirmaciones cerrada, a proponer que la identidad se juega en el presente, entre “el recuerdo y el olvido”, invita a vivir desde una identidad inconclusa, situación que permite el encuentro con el otro. Esta última afirmación plantea un profundo cuestionamiento a la búsqueda del sentido del absoluto que cimenta el pensamiento occidental. A este nuevo entendimiento de la cultura, se pueden relacionar los postulados de Foucault

2.2.1.2 Cultura como expresión de poder.

Foucault (2005) describe las contradicciones dentro de una cultura. Reflexiona la cultura como una expresión del poder, un cuerpo organizado previamente por jerarquías de poder que busca subordinar a los sujetos.

En primer lugar un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas, en síntesis tanto lo dicho como lo no dicho...el dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo término, lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. Así, cierto discurso puede aparecer ora como programa de una institución, ora por el contrario como un elemento que permite justificar y enmascarar

una práctica que, en cuanto tal, permanece muda, o bien funcionar como reinterpretación secundaria de esta práctica, brindarle acceso a un nuevo campo de racionalidad. Dicho con pocas palabras, entre dichos elementos -discursivos y no discursivos- existe algo así como el juego, cambio de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante (Foucault 1983, p.184).

Para este filósofo, la realidad modelada por los que controlan la cultura se presenta aparentemente accesible a todos sus miembros, pero esta genera constantemente desde la cultura dispositivos de selección y exclusión. Sin embargo, al no ser evidente su carácter excluyente, los sujetos de la sociedad se esfuerzan por realizar prácticas sociales que les permitan legitimarse como miembros de la sociedad como se refirió a al conjunto de reglas según las cuales se presenta lo verdadero de lo falso como expresión de poder.

En una sociedad como la nuestra (...)múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; no pueden dissociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso verdadero. No hay ejercicio de poder sin cierta economía de los discursos de verdad que funcionan en, a partir y a través de ese poder. El poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad (Foucault 2001, p.34).

2.2.1.3 Dinámica de la cultura.

En relación a la cultura Ricouer (citado en Heise 2001) plantea que son tres las dimensiones que la constituyen y que generan una dinámica particular.

1. Nivel de los instrumentos: La cultura es el conjunto de medios y mediaciones para la producción de bienes; en principio son acumulables y transferibles en culturas con cierta facilidad. Aunque en la cultura occidental ha sido tan fuerte –tecnociencia– que tiende a convertirse en ideología que domina a los otros niveles.

2. Nivel de las instituciones: La cultura como formas de existencia social normativas, ligada a las dinámicas de poder y más difícilmente transferibles entre culturas sin afectarse seriamente;

3. Nivel ético-simbólico, es aquel que marca la sustancia de las culturas, y que tiene varias capas, desde la superficial a las más profundas como las costumbres, tradición,

los referentes éticos fundamentales y la “visión del mundo”, con mucha frecuencia claramente religiosa. Éste es el nivel más original y difícil de traducir de una cultura a otra. Es el que nos ofrece el sentido de la realidad y el sentido del (deber/felicidad) de la acción humana. Y a estos tres niveles habrá que añadirles explícitamente dos elementos que en cierta medida les recubren, aunque también están implicados en ellos, muy significativos para los grupos: la lengua y la historia. (p.3)

Ricouer (2006) también llega a afirmar que en esta dinámica se reconfiguran las relaciones de poder de los grupos que conforman una cultura y que el sujeto cultural no está dado desde siempre, la identidad es algo que se logra en contacto con los otros, definiendo que existe una relación directa entre identidad personal y la cultural. Asimismo, Ricouer (1990) reflexiona sobre la importancia del tercer nivel conformado por las narraciones, los sueños y los símbolos que constituyen una cultura:

Es importante interpretar el fenómeno de la cultura como el medio objetivo en que viene a sedimentarse la gran empresa de sublimación con su doble valencia de encubrimiento y descubrimiento. ¿No encontramos así el sentido de algunas hermosas expresiones sinónimas? (...); representa simultáneamente la vuelta de la libertad a la naturaleza mediante la reasunción del deseo en la obra cultural. Mediante la sobredeterminación del símbolo, dicha obra está fuertemente suturada al mundo de la vida: es ahí donde estaba el ello en que se convierte el yo; movilizándolo todas nuestras infancias, todos nuestros arcaísmos, encarnándose en lo onírico, la poética evita que la existencia cultural del hombre se reduzca a un inmenso artefacto, a un "artefacto" sin importancia, a un Leviatán sin naturaleza y contra la naturaleza. (Ricouer 1990, p. 458)

2.2.1.4 Filosofía Poscolonial e Identidad.

Debido a la historia americana de haber sido un continente conquistado, se consideró el carácter colonial de las prácticas de supremacía o de desprecio cultural que se vieron reforzadas a sufrir las poblaciones originarias y que aún subsisten. Este carácter poscolonial, para el caso de la India, ha sido estudiado por Spivak (2009), quien reta a tomar en serio que una investigación, no puede desligar la tarea reflexiva o investigativa de la acción, es decir de ubicar el sentido y las creencias del que investiga.

Ni Deleuze ni Guattari parecen conscientes de que dentro del capital globalizador, el intelectual, blandiendo la experiencia concreta, puede ayudar a consolidar la división internacional del trabajo al convertir un modelo de «experiencia concreta» en el modelo. Somos diariamente testigos de ello en nuestra disciplina cuando vemos cómo el

emigrante poscolonial se convierte en la norma, provocando una vez más la marginación del nativo.

La contradicción no reconocida dentro de una posición que valora la experiencia de los oprimidos, mientras resulta tan acrítica en relación con el papel histórico del intelectual, es mantenida por un desliz verbal. Deleuze hace esta extraordinaria declaración: «Una teoría es exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante» (Spivak 2009, pp.554-55).

A diferencia de Deleuze, ella considera la teoría y la práctica como una misma acción: Dado que «quien habla o quien actúa [...] siempre es una multiplicidad», ningún «intelectual teórico [o] partido o [...] sindicato» puede representar «a los que actúan y luchan. ¿Son mudos aquellos que actúan y luchan, en cuanto opuestos a los que actúan y hablan? Es importante que el trabajo intelectual responda a una práctica descolonizadora, ¿Son mudos aquellos que actúan y luchan, en cuanto opuestos a los que actúan y hablan?» (2009, p. 56)

Entonces en su teoría sobre subalternidad, Spivak (2009) afirma que se debe de tomar en cuenta el proceso de cómo los subalternos del mundo pueden relatar sus historias más allá de las influencias de los relatos oficiales escritos por los vencedores. Asimismo, recomienda estar atentos de como los subalternos también pueden ser parte del espíritu colonial que somete. Concluyendo que el ser subalterno no sólo encarna colonialidad sino que también es capaz de encarnar otros textos liberadores.

2.2.1.5. Bases Filosóficas de la convivencia como expresión ética.

Convivir según la Real Academia Española proviene de la raíz latina *convivere* que significa “vivir en compañía de otro u otros”. Este punto de partida nos remite a procesos sociales donde se ha forjado (Kolberg 1981, p.44) “el desarrollo moral es la internalización de los modelos de los padres y de las culturas”. La convivencia pertenece así, a los fenómenos de larga duración, que determinan la historia humana, porque la convivencia es el resultado de la experiencia social humana creadora de normas que permite que las personas interactúen en armonía. De igual manera, Kohlberg (1968) aporta en la comprensión de la moralidad como proceso de impulso social a asumir como impulso natural la convivencia.

Un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o el role-taking, el asumir la perspectiva de los demás. Es también un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o igualdad en relación de una persona con otra (Kohlberg 1985, p. 675).

A. Convivencia, ser moral y proceso histórico.

Es entonces, en la constitución de la expresión cultural e identitaria de un colectivo humano, donde surge el sujeto moral, pero como bien precisa Cortina (1996) este sujeto no es posible imponerlo, porque la ética se realiza en el ejercicio de la libertad, del descubrimiento, de la reflexión y se elige.

La ética no es primariamente cosa de deberes y normas, ni tiene por tarea calcular utilidades o hacer un panegírico de los derechos humanos. Es los suyos más bien habérselas con la vida activa, recordando con Hannah Arendt a Aristóteles, percatarse de que los seres humanos nacemos con un talante o temperamento que nos es dado, con un pathos o tono vital que no hemos elegido, y a partir de él vamos labrándonos un carácter moral. (Cortina, 1997, p.15)

Es en este proceso de aprender a vivir que se define la dimensión comunitaria del ser y el proyecto personal que la sociedad debe de ayudar a realizar la sociedad de la convivencia, Cortina. (1996).

Además, para el último filósofo de la escuela de Frankfurt, Habermas (1987) es importante reconocer que la convivencia en la actualidad es producto de diversos procesos políticos, y esta se ha configurado por una práctica discursiva fundamentalmente comunicativa. Con su Teoría de la Acción Comunicativa propone la vida misma plantea a pesar de todo su complejidad un tejer la validez del juicio moral como práctica social.

Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre a problemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. (Habermas 1987, p.84)

B. Convivir como cuidado de sí y de los otros.

Para Foucault (2002) la ética está antes de la política, nos plantea que en primer lugar, el cuidado de sí mismo admite reconocer que la relación consigo mismo es distinta y va en orden de interés antes que el interés por los demás.

El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros (...) Ahí está el arte de gobernar. EL ethos implica también una relación hacia el cuidado de los otros. (Foucault 1994, p.263)

Sin que esto quiera decir que la prioridad y relación con uno mismo sea excluyente, por el contrario, para Foucault (1994) un sujeto será incapaz de preocuparse o de cuidar a los otros si primero no se cuida a sí mismo, y este convivir se da en un espacio social y público que denominó como *ethos*, y este *ethos* es la vez expresión política de los sujetos.

C. Convivencia y desarrollo moral.

En este punto, Segura (2005) plantea que el desarrollo moral es imprescindible para asegurar la convivencia social como base de un desarrollo sostenible. Porque cada momento de la vida requiere de un crecimiento moral que permita elegir lo más justo, y esto lo hace el sentido moral, tal como lo sugiere Kohlberg (1992) sobre el desarrollo moral. Este último, señaló que el desarrollo moral de la persona pasa por tres grandes niveles de crecimiento: el Preconvencional, el Convencional y el Posconvencional. Cada uno de los niveles contiene dos estadios o etapas, en total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes. Para el presente trabajo de investigación, se consideró el nivel Preconvencional, que es el primer nivel donde las normas son una realidad externa que se respetan sólo atendiendo las consecuencias como premio, castigo o el poder de quienes las establecen. Nivel que corresponde a los estudiantes de la muestra. Sin embargo, es preciso comprender que este nivel consta de dos estadios:

- El Estadio 1. La Moralidad heterónoma.
- El Estadio 2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio.

Siendo estos estadios donde se ponen las bases para desarrollar posteriormente el nivel convencional donde las personas viven identificadas con el grupo; estos responden favorablemente a las expectativas que los otros tienen de nosotros, de tal manera que, la persona identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera. Podemos entender mejor esta propuesta con una tabla del desarrollo moral de Kohlberg (citado en Marchesi y Palacios 1997, p.132)

Tabla N°1 Teoría del desarrollo Moral de Kolberg.

Estadios	Características
1. Moral Heterónoma	Hasta los 7 u 8 años. Coincide con el periodo preoperacional. Realismo Moral. Las obligaciones dependen del contexto. Heteronomía Moral. Hay que cumplir las normas porque lo manda una autoridad. Creencia en la justicia inmanente.

2. Relativismo Moral	De 8 a 11 años. Coincide con el periodo de operaciones concretas. El papel de los adultos se reduce. Igualitarismo radical y absoluto, se exige una igualdad total, incluso por encima de la autoridad.
3. Moral Autónoma	A partir de los 11 coincide con las operaciones formales Cierto relativismo Moral basado en la cooperación entre igual. Juzga las normas en función de sus propios criterios. Consideran la intención cuando evalúan la conducta. Relativismo moral, juzga la norma en relación a su propio criterio.

Actualmente, en la comunidad científica española, Segura (2005) sostiene su enfoque cognitivo evolutivo, donde los valores morales y su práctica están ligadas a etapas del crecimiento y desarrollo del ser humano”.

2.2.1.6 Filosofía Política y Ciudadanía intercultural.

La creciente movilidad migratoria de los últimos tiempos va configurando nuevas relaciones culturales y reconfigurando territorios, acontecimiento que la filosofía política ha asumido como materia de reflexión. Desde este interés, Cortina (1997, p.178) plantea “si la ciudadanía es el vínculo de unión entre grupos sociales diversos, debe ser compleja, pluralista y diferenciada”. Recupera y afirma que todas las culturas constituyen una riqueza para la sociedad y trabajar por una ciudadanía intercultural es asumir un proyecto ético y político; precisando que una ciudadanía intercultural se nutre de cuatro elementos. El primer elemento es la no asimilación y sí el compromiso con un proyecto común. El segundo elemento, respeto con crítica y autocrítica sobre las prácticas culturales. El tercer elemento, reconocer que la identidad es una elección y no una predestinación. Por último, el conocimiento de que toda cultura se define en discurrir histórico. Con estos puntos Cortina (1997) busca la integración del ser como sujeto autónomo.

2.2.2 Fundamentos Científicos

2.2.2.1 Ciencia Cognitiva y la Teoría sociocognitiva.

Se consideró importante incluir al marco un enfoque desde la teoría cognitiva, especialmente desde el sociocognitismo ya que las investigaciones científicas desde el siglo pasado hasta la actualidad, se han preocupado por comprender los fenómenos del

comportamiento, del conocimiento y de la inteligencia humana. Entonces, es relevante el planteamiento de Mc Lean (1970) sobre el Cerebro Triuno como sistema formado a su vez por tres subsistemas que además obedecen a la cronología de aparición, como son: el reptiliano, el límbico y la neocorteza, y es en la interacción permanente de estos subsistemas que se produce el comportamiento. Mc. Lean (1970) precisa que la función principal del cerebro reptiliano es la de proporcionar los mecanismos que permitan integrar rápidamente los mensajes externos e impulsa actuar por reflejo. Mientras que el cerebro límbico implica la aparición de la emoción, abriendo la posibilidad de sentir y expresar opiniones, incluso provoca tomar distancia ante lo desagradable y el acercamiento recurrente hacia lo agradable. Asimismo provoca cambios físicos a partir de procesar información interna y externa antes de expresar una conducta. Por último, el neocortex controla de manera armónica las emociones y las capacidades cognitivas, y juega un papel importante en el pensamiento consciente que permite la memoria, la concentración y la resolución de problemas, y es el gestor de la posibilidad del lenguaje y de la plasticidad neuronal que es expresada en la conducta.

Es en este panorama científico en que se ubica la Teoría sociocognitiva de Bandura (1997) al afirmar la estrecha relación que existe entre el individuo y su entorno, así como la influencia de la socialización con la estructura mental para el aprendizaje. El mismo Bandura en 1986 en su Teoría Social Cognitiva (TSC) ha permitido entender la compleja influencia de lo social en la elaboración de conocimiento para la convivencia, debido a que es entre las relaciones interpersonales que emerge el sentido ético de sus miembros, que se manifiesta en la comprensión de la norma, de las reglas de convivencia y la responsabilidad para asumir las consecuencias de sus actos.

Asimismo, Almaguer y Elizoldo (1998) resalta que la imitación y la observación son factores de este enfoque. A continuación se puntualiza aportes desde Piaget y Vygotsky.

Epistemología, las Operaciones Concretas – Piaget.

A nivel de teorías pedagógicas, son importantes los estudios realizados por Piaget (1971), quien fundamenta la idea de que el desarrollo cognoscitivo es un proceso adaptativo de asimilación y acomodación en función de etapas de desarrollo biológico y es en la III etapa definida como “operaciones concretas” donde expone las características de los niños entre 7 y 12 años, edad que corresponde a la población y muestra del presente trabajo. Señala también que en esta etapa disminuye el pensamiento egocéntrico y se evidencia una gran disposición social. En esta edad el niño es propenso a la influencia de su medio. Así, su interés está dirigido al conocimiento del medio local, a la participación grupal en juegos basados en reglas. Las experiencias directas del niño le proporcionan elementos de juicio para organizar y relacionar

unos hechos con otros de su vida. Piaget plantea que el aprendizaje y la información que se logre en esta etapa serán fundamentales para la comprensión de su realidad.

Teoría del Desarrollo Cultural - Vygotsky.

El nombre completo de esta teoría es “Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”, de Vygotsky (1973) él define la zona de desarrollo próximo como esa distancia que existe entre el nivel real del desarrollo y el nivel potencial. Es posible estrechar la diferencia entre las zonas si el niño resuelve problemas mediante la relación o trabajo con un adulto o en compañía de un compañero capaz. Asimismo, considera que el contexto es el mejor modelo para estimular el aprendizaje y planteó patrones, estructuras y maneras de concebir la vida que son posibles imitar. Para este autor, el desarrollo psíquico está íntimamente relacionado con el desarrollo de la sociedad, considera que los estímulos según el contexto aportan o limitan el conocimiento del niño. De igual forma, Vygotsky, planteó que en el desarrollo de la creatividad entre los 9 y 12 años, se da un especial progreso de las capacidades expresivas en que los niños integran el relato y la dramatización, a esto denominó sincretismo literario.

La creación del niño aún no está bien diferenciada en los diferentes tipos de arte y en las diferentes formas de la literatura; los elementos de la poesía, la prosa y el drama se unen en la obra del niño en un todo (Vygotsky 1957, p.57).

2.2.2.2 Bases Antropológicas de la cultura, identidad y relaciones culturales.

A. Cultura e Identidad.

La cultura es una dimensión social que aporta decisivamente en todo proceso de desarrollo humano, es ella la que fortalece la institución y el tejido social. Aunque existen diversas definiciones, todas coinciden en que cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral. Se podría decir que la cultura tiene varias dimensiones y funciones sociales, que generan: un modo de vivir, una cohesión social, una manera de crear riqueza, equilibrio territorial.

La cultura es algo vivo dice Verhelst (1994) señala que está compuesta tanto por la herencia cultural y por influencias exteriores adoptadas por el grupo cultural. La cultura tiene funciones sociales, una de ellas es proporcionar una apreciación positiva de sí mismo, condición necesaria para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo. Mientras que para otros autores la definen, (Heise, Tubino y Ardito 1994) de la siguiente manera:

Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio (p.1).

En tanto que la identidad, es la condición que tiene la persona de sentirse viva y activa, de ser una misma, (Erikson 1968, p.68) “es la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio”. En cuanto a la definición de Identidad Cultural, Etxeberría (citado en Heise 2001:16) afirma que “la cultura proporciona a los sujetos horizontes de sentido, hace significativa nuestras opciones y nuestros planes de vida”, subraya entonces que nadie elige en el vacío, y que el respeto a las culturas se constituye en el respeto a los proyectos de realización que tiene cada pueblo. La identidad es una construcción que se recrea individual y colectivamente y se alimenta continuamente del contacto con lo diferente

B. Conformación heterogénea de la cultura.

Para seguir comprendiendo mejor los elementos que van conformando una cultura, es necesario entender la identidad de un pueblo como conformación heterogénea como lo definen Heise-Tubino y Ardito (1994)

Lo propio, la identidad de un pueblo, está formado por una diversidad de formas y concepciones que vienen de dentro y fuera del grupo. La identidad tiene, en verdad, una conformación heterogénea. Los elementos y aspectos más íntimos de una cultura pueden tener diversos orígenes. Lo importante es que formen parte de la vida cotidiana de un pueblo sin disminuir su auto-estima (p. 3).

Afirman entonces, que lo propio de una cultura está nutrido tanto desde dentro como desde fuera de ella, y es responsabilidad de cada cultura garantizar que todo elemento nuevo no atente contra la autoestima de sus miembros. Por último, postulan que la diversidad cultural en territorios, como el de Perú, es la disponibilidad a cambiar.

C. Términos que definen las relaciones entre las culturales.

Por las maneras en que las culturas entran en relación, existen conceptos que se relacionan y se confunden con el concepto de interculturalidad, y son importantes diferenciar.

Multiculturalidad:

Es un fenómeno cultural que denomina a que un mismo espacio es compartido por varias culturas, como expresa Etxeberría (citado en Heise 2001)

Para el multiculturalismo la palabra clave es respeto. Desde el reconocimiento del derecho a ser diferentes se pide respeto entre los diversos colectivos culturales, que se mantienen relativamente separados a partir del reconocimiento de ser diferentes entre diversos colectivos culturales que están relativamente separados. Sin embargo el multiculturalismo no favorece explícitamente a la comunicación entre las culturas, aunque inevitablemente existan (p.18)

Así, el multiculturalismo describe una situación donde varios grupos o personas de diversas culturas comparten el espacio, pero no provoca ni espera un intercambio o diálogo cultural.

Pluriculturalidad:

Este término tiene diferencias importantes con la multiculturalidad, porque mientras la multiculturalidad es presencia de diversas culturas, estas no guardan una historia común. La pluriculturalidad definida por Walsh (2005) es un término que se creó para definir la diversidad culturas en el territorio latinoamericano, donde desde hace siglos diversos grupos culturales mantienen intercambios culturales basados en la inequidad.

Mestizaje:

Otro término que comúnmente se suele confundir con interculturalidad es mestizaje, lo define Etxeberría (citado en Heise 2001)

El mestizaje cultural es mezcla y la palabra clave es síntesis, ésta es consecuencia de específicas dominaciones culturales ante las que han reaccionado los actuales “mestizos culturales” como han podido y no como han querido. Pero puede contra objetarse que si el mestizaje se convierte en horizonte deseado y en estrategias de síntesis no forzadas, se puede lograr una cultura común enriquecida por la aportación de múltiples diversidades colectivas y personales, que podría acabar con las perspectivas etnocéntricas. (p.18)

Interculturalidad:

La UNESCO (2005) propone la interculturalidad como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. Por su parte Etxeberría (citado en Heise 2001, p.18) “la interculturalidad como convivencia y sus elementos cruciales son diálogo y encuentro”. De igual manera, propone que la interculturalidad promueve nuevas relaciones desde la equidad en escenarios multiculturales, donde exista una distancia razonable entre las culturas implicadas para que cada una mantenga sus rasgos particulares. Concluye que con respeto mutuo y autovaloración colectiva se pueden reconocer la riqueza y los límites de la propia cultura, porque ninguna cultura es incuestionable.

2.2.2.3 Bases Antropológicas de Relatos de Identidad.

Los estudios en ciencias sociales aproximan cada vez más a sus disciplinas, por esta razón desde la antropología y la sociolingüística se explica el constructo Relatos de Identidad con el que se sustenta esta investigación, y posterga los términos como Dramatización y Convivencia Intercultural para ser desarrollados más adelante.

Las investigaciones de Vich y Zavala (2004) ofrecen una orientación nueva para considerar la oralidad sin contraponerla a la escritura, al definir la oralidad como un texto que se realiza en un evento performativo.

Partir de las consideraciones anteriores resulta fundamental porque los estudios más clásicos sobre discursos orales o tradición oral se han limitado a interpretar internamente los textos y a recopilar sin detenerse, a reflexionar sobre los contextos particulares en que fueron producidos. Considerar únicamente los patrones formales y el contenido simbólico de los textos sin tomar en cuenta las formas en que estos emergen (Vich y Zavala 2004, p.11).

Para estos investigadores, la oralidad se realiza en la expresión del que relata, así como en la interpretación que se haga sobre el relato, reconociendo siempre que esta interpretación estará intervenida por las relaciones de poder del contexto social y particular de donde proviene dicha oralidad o de quien la recibe, Vich y Zavala (2004) afirman que el relato y la oralidad no están en el aire, sino que residen en la expresión de un cuerpo.

A. Antropología performativa y el cuerpo relator.

Las investigaciones de Turner (2008) sobre ritualidad y drama, le permitieron concluir que la dramatización de una narración es un acto del cuerpo que se plantea y se reafirma en un presente cultural. Con esta propuesta, sostiene el cuerpo como una evidencia de la cultura porque en su narración se encuentra impregnada la cultura misma, siendo este cuerpo un texto vivo por leer. Turner (1986) afirma también que no existen textos silenciosos, porque una vez que prestamos atención a un texto este pasa a ser un texto vivo.

Esta afirmación corresponde a la Teoría del Embodiment o Incorporación de Csordas (citado en Citro 2011, p.83) “el cuerpo es el sujeto vivo de cultural, antecede a la palabra y es la realidad que permite la existencia del ser”, con el fin de superar la comprensión fragmentaria del cuerpo aporta en la comprensión de la cultura como hecho que ocurre en lo habitual del cuerpo y de su relato. Coincide con Vygotsky, al manifestar que no existe cuerpo como realidad natural, sino como historia localizada.

B. Antropología y Semiótica - Estructuras del relato.

El planteamiento del relato según Aristóteles es su tratado *Sobre la Poética* en el S. IV a.C. explica que un buen relato está compuesto de tres partes, planteamiento, nudo y desenlace.

Considerando el planteamiento como la primera que debe abordar la presentación de los hechos de manera ordenada y cronológica. La segunda parte es el nudo, cuando el protagonista de la historia se plantea hacer y hace cosas con las que experimentará dificultades y nuevos conflictos, desencadenando en cada acción una nueva situación. Por último, el desenlace que relata el fin de la historia, de tal modo que evidencia si el protagonista consiguió su objetivo. Sin embargo, en los tiempos actuales el relato ha cobrado nuevas posibilidades, especialmente desde la antropología performativa, que considera el conocimiento de la cultura como acto performativo y no informativo. Esta visión de la antropología también es compartida con la semiótica. Uno de los semiólogos más representativos del siglo XX es precisamente, Barthes (citado en Niccolini 1977) que presenta la propuesta de considerar la estructura de los relatos de manera abierta, y no desde una lógica natural o predeterminada, sino desde la realidad o contexto que le impregna y reordena.

Ante la infinidad de relatos, la multiplicidad de puntos de vista desde los que se puede hablar de ellos (histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etc.), el analista se ve un poco en la misma situación que Saussure, puesto ante lo heteróclito del lenguaje y tratando de extraer de la anarquía aparente de los mensajes un principio de clasificación y un foco de descripción. (...) ¿Dónde, pues, buscar la estructura del relato? En los relatos, sin duda. ¿En todos los relatos? Muchos comentaristas, que admiten la idea de una estructura narrativa, no pueden empero resignarse a derivar el análisis literario del modelo de las ciencias experimentales: exigen intrépidamente que se aplique a la narración un método puramente inductivo y que se comience por estudiar todos los relatos de un género, de una época, de una sociedad, para pasar luego al esbozo de un modelo general. Esta perspectiva de buen sentido es utópica. La lingüística misma, que sólo abarca unas tres mil lenguas, no logra hacerlo; prudentemente se ha hecho deductiva (Barthes 1977, p.3).

De esta manera, para Barthes los relatos representan mucho más a la complejidad y riqueza de sus relatores y de los respectivos mundos culturales de procedencia. Es que los relatos son la expresión de la vida. Igualmente Ong (1982) formula que en los relatos de los pueblos, estos comunican, guardan e inmortalizan sus historias.

También los estudios de la antropología en el Perú resultan de gran aporte, Cánepa (1998), trabajó sobre las danzas de la fiesta de la Virgen del Carmen en Paucartambo, departamento de Cusco, y llegó plantear que los principios andinos en esa zona andina, se expresan en la identidad mestiza que es representada en los personajes que conforman las

comparsas, y que esos relatos reconfiguran los símbolos y los mitos de origen ancestral para hablar del presente.

2.2.2.4 Bases Lingüísticas de los Relatos de Identidad.

Literacidad y Relatos de Identidad.

En cuanto al marco central que sustenta el constructo “Relatos de identidad” se basa en que plantean los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) al considerar como dimensión comunicativa que integra tanto de prácticas letradas y orales, Barton y Hamilton (citado en Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004) expusieron la necesidad de tomar una palabra dicha o escrita, dentro del contexto en que se genera, porque las prácticas letradas son también prácticas culturales, y éstas son afectadas por las relaciones de poder. Esta corriente sociolingüística es relevante porque cambia la perspectiva porque es crítica al carácter ideológico que ha menospreciado la oralidad como expresión de la identidad de los pueblos. En el Perú existen socio-lingüistas que cuestionan el carácter homogéneo y totalitario de la educación peruana y la sobrevaloración de la escritura.

Esto significa dejar de asociar el progreso solo con la tecnología y la infraestructura, para identificarlos más bien con el desarrollo de capacidades humanas con perspectiva crítica y reflexiva hacia las ventajas y desventajas de cada acción realizada. (Zavala, Cuenca y Córdova (2005, p.16).

2.2.2.5 Bases Psicológicas.

Psicología del Desarrollo.

Para este punto, se consideró relevante la Teoría de las Ocho edades del Hombre sobre el desarrollo humano de Erikson (1968). Este psicólogo después de partir del psicoanálisis puso especial interés en comprender la psiquis humana en correspondencia con la dimensión social y cultural. La psicología como experiencia social para Erikson, permite entender la identidad individual inseparable de la identidad social. Estos dos niveles de la identidad, el personal y el cultural, interactúan durante todo el proceso de desarrollo de la persona y de la comunidad cultural. Además, define la identidad como una destreza para negociar significados.

En esta teoría, Erikson (1983) plantea de manera positiva la importancia de la experiencia de la crisis a lo largo de la vida. Sin embargo, propone que para transcurrir esta vida óptimamente será importante de crecer en confianza porque esta es la base de la identidad. Desde esas afirmaciones, Erikson postula ocho edades como 8 etapas y cada etapa tiene un conflicto especial que resolver. En la cuarta edad, de esta teoría, se ubica la muestra de esta investigación.

Ha experimentado un sentimiento que no hay futuro practicable dentro del vientre de la familia, y así está dispuesto a aplicarse a nuevas habilidades y tareas, que van mucho más allá de la mera expresión juguetona de sus modos orgánicos o el placer que le produce el funcionamiento de sus miembros. Desarrolla el sentido de la industria, esto es, se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas. Puede convertirse en una unidad ansiosa y absorta en una situación productiva. Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y los deseos del juego. Los límites del yo incluyen sus herramientas y habilidades: el principio del trabajo (le enseña el placer de completar el trabajo mediante una tensión sostenida y una diligencia perseverante. (Erikson (1983, p.233).

A esta cuarta edad, Erikson la nombra como Edad Escolar, etapa que se caracteriza por el conflicto entre la *Industria vs. Inferioridad* y sucede justamente cuando el niño sale del seno familiar dispuesto para ser parte de la vida social., etapa en que prueba nuevas habilidades y descubre el trabajar con otros; es el momento en que puede reconocer nuevos límites y asumir nuevos compromisos para superar sus dificultades, Erikson (1983). Igualmente en esta edad, se desarrolla el Yo del niño, y como tal necesita que el adulto, la escuela y la familia refuercen al niño en sus habilidades, procurando que éste se consolide ante los demás. De lo contrario, el niño puede rechazar la vida social y renunciar con ello, practicas nuevas habilidades. Durante esta etapa, el niño también descubre el placer por iniciar y culminar una tarea, así como la paciencia y constancia para trabajar en grupo. Afectivamente, descubre desde las reglas de juego, nuevos sentimientos de identificación, pertenencia, responsabilidad y trabajo cooperativo; todo ello le animará a cultivar autonomía y entender la vida como acto de reciprocidad.

En todo este proceso se configura la identidad personal, esa percepción de la propia existencia tan necesaria para todo ser humano. Como lo define Lagarde (2000) la identidad personal remite a la autodiferenciación frente los otros, y se asume desde una corporalidad y subjetividad que son únicas. Asimismo, esta autopercepción permite que la persona reconozca afinidades o rechazo, frente a los otros, desarrollando un comportamiento de identificación y respondiendo de manera creativa a los retos de la convivencia. Desde la Teoría del desarrollo, la identidad personal se va constituyendo a lo largo de la existencia, y de manera especial, luego de los procesos de crisis. En esta conformación de la identidad personal se integra la identidad familiar, cultural y laboral de la persona, definiendo entre todas ellas, la personalidad.

2.2.3 Fundamentos Pedagógicos.

2.2.3.1 Convivencia, Educación e Interculturalidad.

A. Nuevos contextos de diversidad y la educación intercultural.

Si las sociedades, en la actualidad, se van reconfigurando a propósito de los fenómenos migratorios, como plantea Abdallah-Preteuille (2001)

La mayoría de nuestras sociedades se han convertido en sociedades multiculturales y así serán de aquí en adelante. Cada cultura tiene sus especificidades y como tales respetables; se trata de tomar medidas a favor de una interpenetración de todas las culturas, velando para que el movimiento multicultural no borre las identidades específicas de cada cultura en juego (p.58).

Por tal motivo, la realidad multicultural global está provocando nuevas reflexiones sobre el carácter de la educación.

Es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales. (Aguado 1998, p. 40).

Presenta un enfoque holístico y busca resultados en competencias interculturales que superen la discriminación. Asimismo, pone especial interés en presentar la diversidad no como causa de los problemas de la convivencia en la escuela, sino como reto de la sociedad actual. Incorpora al conflicto educativo intercultural la poca preparación de los docentes, que al no contar con recursos para acoger mejor a los estudiantes provenientes de culturas distintas, más que posibilidad se convierten en obstáculos. Concluye, que una educación intercultural se sustenta en todos los sujetos de la educación: estudiantes, docentes mejor preparados, autoridades dispuesta a cambiar la escuela y en familias comprometidas, que apuesten a construir un nuevo horizonte cultural alternativo al actual.

Con este fin, Cortina (2009) propone una nueva reflexión sobre el papel de la escuela en la formación ciudadana para convivir en el presente siglo. Ella nombra su propuesta como *Ética de la razón cordial*, profundiza la reflexión en la forja del carácter sin adoctrinamiento, y sí en principios de crítica y autonomía. De igual manera, Cortina señala que en los actuales tiempos de incertidumbre y crisis, el reto de la escuela está en trabajar la búsqueda de la verdad que permita vivimos juntos. Reconoce a la escuela como lugar trascendental de socialización humana, donde tanto docentes, directivos y familias deben construir un método para el reconocimiento cordial, siendo la cordialidad la diferencia entre naturaleza animal y naturaleza humana.

B. Convivencia escolar.

Para definir la concepción del término convivencia escolar, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos realizó un trabajo de diagnóstico sobre convivencia escolar en América Latina IIDH (2011). El objetivo del estudio fue analizar la convivencia escolar como perspectiva de políticas educativas de distintos países de América Latina: En este estudio se encontró que la convivencia escolar, a pesar de contar con cuatro perspectivas como son democrática, seguridad ciudadana, salud mental y gestión, concluyen que en la mayoría de países priorizan la gestión, de donde emana una planificación y ejecución de acciones con el fin de responder eficazmente a estándares evaluativos que lejos están de superar el reto de la convivencia.

En la actualidad, son los estudios sobre convivencia escolar los que requieren una atención y orientación más sustancial. De acuerdo con González (2002), las situaciones conflictivas se han convertido en uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesorado, retándoles a repensar las propuestas sobre el uso del espacio compartido, las normas, la participación y la práctica democrática que significan generar nuevos aprendizajes para el diálogo, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda de la justicia. Plantea que la escuela aún no ha asumido la verdadera riqueza de la diversidad cultural y la posibilidad de aprender en la diferencia.

C. Convivencia e Interculturalidad en contexto educativo.

Para el caso latinoamericano, la interculturalidad nace en el contexto educativo y en escenario multicultural, los estados incorporan este concepto no para atender realmente a la diversidad sino para seguir homogenizando la sociedad, como lo afirma Tubino (2005) al referir que la brecha social es tan grande y la discriminación cultural no permite un diálogo intercultural auténtico. Además, “Hoy sabemos que el diálogo intercultural presupone crear las condiciones que lo hagan posible, es decir relaciones de simetría y equidad que hoy por hoy no existen entre las lenguas y las” Tubino (2005, p. 91), afirmando que una interculturalidad sin crítica al modelo neoliberal no está a favor del diálogo intercultural.

Otra tensión para entender la educación intercultural en América Latina es el planteamiento territorial que algunos hacen a la interculturalidad, al referirse que solo sea aplicada para los pueblos originarios. En la afirmación de que sea solo para los pueblos originarios Ferrão (2010) encuentra un racismo encubierto, que se camufla en el respeto de un mestizaje pero sin diferencias culturales. Sin embargo, la andadura de la interculturalidad avanza a pesar de la adversidad de la sociedad.

D. Reseña histórica de educación intercultural en Perú.

En los últimos 40 años, los pueblos de América Latina se han visto afectados por diversos fenómenos sin precedentes que han provocado, entre otras cosas, recrudecimiento de la pobreza y crisis de identidades debido al modelo neoliberal basado en el consumo. Este nuevo panorama ha sido una de las preocupaciones y reflexiones de científicos sociales como Quijano (1988) que explica la situación latinoamericana no sólo desde los efectos nefastos de la globalización, como es el desarraigo cultural, sino reconociendo que en la población urbana existen prácticas inesperadas y contrarias al capital como son la reciprocidad y la solidaridad, que van configurando nuevas identidades colectivas que conjugan más armónicamente el pensamiento ancestral con el de la modernidad. Por su lado, Cotler (2006:) precisa que somos la región más desigual del planeta y que requerimos pensar y construir una nueva cohesión social que integre a todos los actores sociales.

De igual manera los estudios de Fuller (2001), en su compilación sobre política e interculturalidad congregó a diversos investigadores y personas con influencia en el diseño de políticas públicas en el Perú. Esta compilación fue la primera que planteó como centro de interés los desafíos de una propuesta intercultural para nuestro país.

Este tema se ha vuelto más urgente en las últimas décadas por la intensificación de las migraciones nacionales e internacionales, por la expansión de la economía de mercado y por el impacto de los medios masivos de comunicación. Todos estos factores han contribuido a la aceleración e intensificación de dos procesos paralelos: la globalización de la cultura y la creciente diversificación de las expresiones culturales (Fuller 2001, p.9).

Fuller sostiene que a pesar de esta diversidad demanda mayores esfuerzos en políticas públicas, porque a lo largo de la historia republicana del Perú, las culturas se fueron reconfigurando desde la exclusión, Ilizarbe (citado en Fuller 2001) al definir al Perú no sólo como un lugar de diversidad, sino también como una realidad marcada desigualdades.

Difícilmente podríamos pensar entonces al Perú como un país que tuvo en sus orígenes una identidad consolidada. En él conviven muchas culturas, lenguas, religiones y geografías. Pero, además, las diferencias culturales y étnicas están relacionadas con desigualdades sociales y económicas que hacen del Perú un país profundamente estratificado (...) En Lima, desde los años cincuenta, los campesinos, los agricultores y ganaderos de la sierra, las comunidades negras, las comunidades de descendientes de inmigrantes europeos y asiáticos, los intelectuales criollos y mestizos, los profesionales

y técnicos de las ciudades o los trabajadores informales han tomado las calles de la mayoría de las ciudades peruanas (Ilizarbe 2005, pp.77-78).

Entonces, la tesis de Quijano, Cotler, Fuller e Ilizarbe coinciden en que la atención a la diversidad es el desafío crucial para la gobernabilidad de Perú.

Por su parte el Estado Peruano, viene desarrollando normativas en torno a la educación. Éste, basándose en la Constitución Política del Perú (1993, cap. I, art 1), y asumiendo su responsabilidad de “la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad como fin supremo” garantiza el derecho a la identidad personal, étnica y cultural y al derecho a la educación que tiene todo peruano. Es por ello, que el Estado promueve la educación bilingüe e intercultural, con el fin de integrar y preservar la diversidad cultural del Perú. Con este propósito, promulgó la Ley General de Educación Ley Nro. 28044 (jul. 2013) que considera a la interculturalidad como uno de los principios orientadores de la política educativa peruana. Además, como fruto de esta ley se elaboró el actual Diseño Curricular Nacional, que designa a la interculturalidad como uno de los enfoques transversales para el desarrollo de perfil de egreso. Sin embargo, un logro importante para la educación intercultural fue que el Ministerio de Educación del Perú – MINEDU aprobara con el Decreto Supremo 006-2016 el documento que marca los lineamientos de la política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, para la regulación y producción de planes y programas que ofrezcan un mejor servicio educativo en un país pluricultural como es el nuestro.

2.2.3.2 La pedagogía diferenciada.

La educación intercultural necesita de su correlato en la dimensión pedagógica, porque sería insuficiente sólo basar este trabajo en las grandes corrientes pedagógicas. Por tal motivo, “la educación como práctica liberadora” desde la realidad de América latina, Freire (2005) interpela a los docentes a conocer lo mal y poco que los oprimidos se conocen, porque sólo descubriendo sus verdades podrán surgir nuevas reflexiones liberadoras como respuestas ante los desafíos de la humanidad.

De igual modo, en el presente siglo, y desde el contexto colombiano, se viene desarrollando la pedagogía diferenciada. Con tal propósito el profesor Meirieu (2004) propone tomar en cuenta aquello que siempre resultó un problema, y se refiere a considerar sinceramente las diferencias de las personas. Haciendo un llamado a asumir y crear prácticas educativas desde el reconocimiento de las diferencias de los niños y los modos en que se agrupa en la escuela; es decir, partir del contexto sin ocultar nada. Además, subraya que su propuesta recoge lo mejor de las grandes corrientes pedagógicas, pero poniendo el acento en una escuela capaz de asumir como perfil la diversidad para el encuentro. La pedagogía diferenciada aporta a nuevas

propuestas de convivencia que contribuyan en procesos de pacificación en de sociedades con fuerte pasado violento, como es la actual sociedad peruana.

2.2.3.3 Normatividad de la Educación Intercultural.

A. Políticas en Educación Intercultural.

A finales del siglo XX, a solicitud de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se reunieron un grupo interdisciplinar de profesionales presidida por Delors, para elaborar lineamientos para la educación del siglo XXI. El informe define el carácter de la educación para tiempos de globalización poniendo énfasis en la realización de la persona. Para este cometido plantea una metodología didáctica que considera los cuatro pilares de la Educación, como son: *aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. De esta manera busca respaldar el y promover el valor de las diferencias que cada persona posee.

Además, atención a las siguientes situaciones:

- La tensión entre lo mundial y lo local, que necesita enriquecerse desde la identidad local personal y comunitaria.
- El valor de lo singular frente a lo universal, y con esto garantizar las dinámicas particulares de cada cultura.
- La tensión entre tradición y modernidad que demanda un proceso de adaptación con libertad, con autonomía y estar integrado al conocimiento científico y a las nuevas tecnologías de la información.
- La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, que exige respuestas sostenibles y creer en el lento proceso educativo.

Asimismo, Delors hace un llamado para aprender a vivir juntos conociendo, proponiendo y desarrollando proyectos comunes. De igual manera asevera la identidad particular, pero también la pluripertenencia a la que tiene derecho la persona como ciudadano del mundo.

Con respecto a la atención a la diversidad por parte del Estado Peruano, también ha tenido su evolución en nuestro país. Durante el siglo pasado la educación en Perú se caracterizó por una falta de proyecto nacional, expresada en la incapacidad de continuidad del proyecto educativo. Así ilustra Zúñiga (2005) afirmando que durante la primera república, la educación de los indios fue más una formulación formal porque no asumió a los indígenas como base de la formación de la nueva nación. También es significativo para este estudio el ensayo de Mariátegui (2007) en el que señala que la instrucción pública es un problema político porque

está marcada por la herencia colonial, superpone resueltamente sociedades y es la expresión irreconciliable de indígenas y conquistadores.

A mediados del siglo XX y por iniciativa de grupos económicos internacionales se retoma la intención de integrar a la población indígena, pero esta vez desde un nuevo modelo educativo único. Sólo a partir de la Reforma Educativa impulsada por la Junta Militar de Gobierno, presidida por el General Juan Velasco Alvarado, se inició un nuevo trabajo de modernizar el país a partir de reconocer la diversidad de lenguas y expresiones culturales, producto de ese proceso se promulgó la Ley de Educación de 1972, considerada una ley emblemática entre los estados latinoamericanos.

A finales de los ochenta, se vuelve a plantear por lo menos en el discurso oficial “Un país unido en la diversidad” en el documento sobre Educación Básica Intercultural (ME, Política Nacional de EBI, 1989). Sin embargo, Zúñiga y Gálvez (2005) develan que la educación bilingüe fue un instrumento para que la población indígena acepte la modernidad.

Durante el Quinquenio 1991-1995, el gobierno fue perdiendo interés por la Educación Bilingüe Intercultural y la promovió sólo en el nivel primario rural, y como consecuencia la Dirección de EBI pasó de ser una Unidad de Educación.

Sin embargo, gracias al Informe Delors (1991), ya antes descrito, se impulsaron cambios curriculares sustanciales. Afortunadamente, Perú sigue evolucionando la educación intercultural, así lo demostró el Ministerio de Educación del Perú desde la Dirección General Educación intercultural, Bilingüe y Rural (2005) al publicar el primer documento sobre *interculturalidad y educación*. En los últimos años parece haber tomado rumbo esta propuesta, y el ministerio de educación publicó la propuesta pedagógica titulada “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad (2013).

B. Bases Legales de la Educación Intercultural.

Finalmente, los antecedentes más recientes sobre Política Educativa e interculturalidad son las actuales bases legales de la Educación Intercultural: Ley General de Educación No. 28044 (2003). Considera la interculturalidad como uno de los principios de la educación reconociendo la riqueza de la diversidad y el mutuo aprendizaje del otro para la construcción de una convivencia armónica que supere la pobreza y que aporte al mundo desde los desafíos de un mundo globalizado, planteándose la mejora de la calidad, equidad y universalidad de una educación con enfoque intercultural. Mientras que las medidas sobre equidad producen proyectos educativos para garantizar el derecho que tienen los pueblos indígenas a una educación de calidad, basada en la valoración de sus saberes ancestrales y en el reconocimiento de sus identidades.

C. El Currículo Nacional de Educación Básica y la Interculturalidad.

Es muy importante para la presente investigación aportar desde esta investigación al Perfil de Egreso que plantea el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016):

- El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos (...)

El estudiante valora, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Toma decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Asume sus derechos y deberes. Reconoce y valora su diferencia y la de los demás (...)

- El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo.

(...) Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo (...)

- El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros (pp. 7-8).

Asimismo, se asumió tratar la interculturalidad como principio educativo que conforma uno de los enfoques transversales del Currículo Nacional (p. 15).

2.2.3.5 Método y corriente pedagógica.

El arte dramático puede ser la síntesis de las corrientes pedagógicas. Para el presente estudio se tomaron diversas corrientes. De la corriente constructivista que postula la necesidad de ofrecer a los estudiantes los instrumentos necesarios para que sean los propios estudiantes los que construyan sus propios conocimientos. Y desde ahí levantar interrogantes, elaborar hipótesis y resolución de problemas estuvieron dirigidos a reforzar la autoestima, la seguridad del niño. Asimismo se consideró el aprendizaje por descubrimiento, como lo expresaría Bruner (1972), y también se buscó que el aprendizaje resulte significativo y agradable, asumiendo como base el descubrimiento de nuevos conocimientos mediante el trabajo con otros, como propone Vygotsky.

Entonces, conjugando estas visiones se elaboró el método de *Dramatización de Relatos de Identidad* creados por los propios alumnos, para elevar la autovaloración de sus identidades, de respeto y aceptación de las dificultades, promoviendo la construcción de relaciones

interpersonales más tolerantes y solidarias. Igualmente, se considera la metodología dramática de Motos (2001) que ha permitido el diseño del siguiente método.

- A. Estar presentes, conjunción del tiempo y del espacio.
Descansar para prepararse.
- B. Abrir sentidos, percibir:
Extrañarse del entorno. Descubrir que nada es igual.
Extrañarse de una misma, descubrirse diferente.
Extrañarme del otro (Afirmar que el otro existe y me doy cuenta).
- C. Aunque no nos entendamos del todo:
Buscar una acción que conozco pero desde la novedad del hoy.
Abrir el espacio para las interrogaciones.
El cuerpo siente, piensa y se expresa a pesar de todo.
- D. Una comunidad de acogida, todos somos necesarios para descubrirnos únicos, trabajar juntos y transformar el ocio en posibilidad.
- E. Finalmente, el sentido de crear como acto de generosidad.

2.2.4 Fundamentos Artísticos

2.2.4.1 El Arte y el teatro en la escuela.

Considerar el arte en la escuela no como una asignatura que fábrica objetos artísticos, sino como experiencia desencadenante de procesos humanizantes.

Es decir, las artes, la cultura y la educación artística se están legitimando hoy no en sí mismas, como una expresión humana y un patrimonio de la humanidad al cual tienen derecho todos los ciudadanos, sino en la medida en que son útiles para proyectos de “convivencia”, de “resolución de conflictos”, de “formación para la paz” orientados a esas inmensas juventudes marginalizadas para las que esta sociedad no les ofrece ni siquiera un presente, mucho menos un futuro. (Miñana 2000, p.169).

Esta visión comprende el arte como proceso de diversos humanos creando múltiples y particulares relaciones, cuestiona el silencio del arte ante tanta experiencia fragmentada en la escuela y en la sociedad, propone que el arte recupere su sentido profundo al servicio de la humanidad y provoque procesos creativos que contrarresten las prácticas excluyentes y de marginalidad social. Define el arte no sólo como expresión, sino como patrimonio y derecho humano, donde todo es posible, incluso, esa otra manera de desarrollar conocimiento entre diversas culturas. Asimismo, Miñana (2006) critica socialmente a la escuela como el lugar

donde se desarrollan capacidades y conocimientos sobre el arte, coincidiendo las afirmaciones de Motos (2000).

El teatro siempre es pedagógico, social, político y el resto de adjetivos que queramos añadir. Todo el teatro es educativo en el sentido de que cada obra o espectáculo hay una sugerencia de comportamiento, una propuesta de normativa moral. Es lo que José Morleón ha llamado el didactismo inherente del teatro. Por lo tanto, hablar de un teatro educativo y de otro que no lo es, hacer divisiones y clasificaciones (teatro escolar, didáctico, social, político, etc.) sólo es válido por cuestiones metodológicas. (p.158).

Finalmente, el teatro es el espacio de encuentro de diversas personas, así lo expresa Motos (2001)

El teatro (ya sea para ver o teatro para hacer) propicia el mestizaje de ideas de prácticas tanto en educación como en la animación; es un instrumento privilegiado para la democratización de la cultura y la democracia cultural; ha aportado técnicas y procedimientos que se han difundido en ámbitos tan distantes como el ocio, la formación profesional o la psicoterapia (p. 7).

2.2.4.2 Bases Artísticas de la Dramatización.

Para la Real academia Española (RAE) dramatización es la acción y efecto de dar forma y condiciones dramáticas a algo. Sin embargo, este concepto resulta escueto, y para desarrollar se parte de la experiencia en la escuela, que es el ámbito de estudio.

Para Motos (2000) el drama es asumido por el docente en arte dramático como la representación fundamentada en acciones o en los hechos realizados por el propio niño, que vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal, y segundo, la dramatización está ligada a la creación como juego, porque es en el juego donde reside la raíz de toda creación infantil y esa raíz contiene elementos de los más diversos tipos de creación.

A. Dramatización como proceso.

Por otra parte, cada año crece el número de docentes que consideran la dramatización como un proceso de creación y no como un resultado estético, puesto que el sentido del arte dramático en la escuela busca activar todos los recursos creativos del niño, tal como los plantean Motos y Tejedo (2007) al declarar que el drama es la acción representada por un personaje en un tiempo y espacio definido que se desarrolla mediante un proceso cuidadoso y ordenado, que va desde los juegos de desinhibición hasta el momento de la representación.

La dramatización, a nuestro entender, es un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral. Es lógico que la dramatización cumpla

su objetivo simplemente al utilizar dichas técnicas como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico (Motos y Tejedo 2007, p.19).

Y se complementa esta definición con el aporte de Laferrière (2001):

La dramatización permite la utilización del cuerpo, la voz los objetos, los personajes y las historias, en efecto, en situación dramatizada los participantes no toman tiempo para reflexionar y actúan de una forma normal y corriente. Hay una desinhibición total (p.39).

Es decir, que la dramatización al usar diversos elementos del lenguaje teatral se constituye en una herramienta pedagógica y estrategia didáctica porque es un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral. El teatro ha contribuido a la educación, ofreciendo diversos recursos pedagógicos que son empleados en los diversos niveles educativos, Motos (2001), estos provocan un ambiente de especial confianza donde es posible encontrar respuestas totales que integren lo motriz, lo cognitivo, lo social y lo afectivo.

B. Dramatización, un juego antropológico.

Además, a la definición pedagógica es importante para esta investigación el extraordinario trabajo que hace Pérez Parejo (2010) al rescatar aportes de Johan Huizinga, que a mitad del siglo pasado desarrolló la dimensión antropológica de la dramatización y su relación con el juego, llegando a la conclusión que ambas expresan la dimensión social de una cultura. Recuperará también de Huizinga, que la dramatización es un juego natural del ser humano y de otros animales, que al ejercerlo propicia crear normas, conductas que luego se extienden a la conformación de la base de la cultura y de la convivencia. Por eso, el juego es la condición esencial de toda dramatización, que a la vez siempre es un juego de acción donde las personas se representan quienes son de manera espontánea y social, tal como lo señalan Eines y Mantovani (2013), invitando a atender la expresividad de esas las relaciones sociales. En esa misma experiencia los que dramatizan pueden darse cuenta, reconocerlas, transformarlas las relaciones sociales de manera creativa.

C. Dramatización, cuerpo y relato.

En los actuales tiempos, la educación sigue buscando el desarrollo integral de la persona, y es ahí donde la dramatización realiza su novedad, porque al recuperar el cuerpo, la voz y afianzando la práctica expresiva y comunicacional, tal como lo señala Navarro (2009). Y es aquí donde la dramatización se sostiene en aquello que se explicó en capítulo anterior, al referir que el cuerpo es el ser cultural, como lo explicaba Turner (2008). Planteado el cuerpo como evidencia viva, expresada en acciones y esas acciones al decir contar narrar constituyen

los relatos, y estos relatos les añadimos el término “de identidad” para subrayar su carácter cultural.

2.3. Marco Conceptual

A continuación presentaré los conceptos base de este trabajo que han sido elaborados luego de considerar el marco teórico.

2.3.1 Dramatización definición operacional.

Luego de desarrollar la dramatización como parte de los fundamentos del arte. Ahora corresponde delimitar y definirla como concepto operacional que orienta toda nuestra propuesta. Entonces, reconociendo que la dramatización que en el ámbito escolar es un enfoque didáctico, esto mismo invita a dotarlo de todo el sentido antropológico que radica en la dramatización por ser considerado el juego más antiguo de la humanidad como bien lo presenta, Laferrière (2001). Sin embargo, ese juego sólo es posible realizarlo en los cuerpos que se encuentran en un espacio de creación y representación delimitado, donde se propicia el mestizaje de ideas a decir de Motos (2001). Además, este concepto se afianza aún más en la propuesta de dramatización, porque se considera al cuerpo como fundamento de la dramatización en tanto fundamento de concreción de la cultura, Csordas (1988). De todo ello, deviene que la dramatización radica en el cuerpo que expresa, transforma y manifiesta una realidad total por ser realidad encarnada que dice o hace incluso antes de decir o hacer, como propone Merleau-Ponty (1985). De tal manera que para la presente investigación la dramatización en creación corporizada en convivencia, donde sólo los cuerpos pueden hacer que suceda algo transformador al valorar lo particular y lo común, a partir de la mirada sobre sí mismo y la de los otros, abre el diálogo, ventila el conflicto, y encuentra nuevas posibilidades del ser en la diferencia.

2.3.1.1 Expresión Dramática.

Es un primer de nivel comunicativo, ya que se realiza como extensión de un sentimiento, conocimiento, experiencia que ocurre en una persona pero que desea salir fuera, entonces para ello, se realiza usando diversas estrategias dramáticas como es el juego simbólico, que le permite a la persona transformarse en personajes y a su vez transformar el contexto. Siendo la expresión dramática un lenguaje total, Cañas (1992) lo define como experiencia espontánea del ser, explicando que el juego ofrece un tipo nuevo de conocimiento que se basa en el saber ser. Este saber ser se sostiene por un diálogo activo que representa la relación con sí mismo, con los demás y con el entorno, desarrollando un trabajo personal y colectivo que se retroalimentan en un mismo tiempo.

Asimismo, la expresión dramática trabaja con el cuerpo contextualizado, y es una experiencia que permite realizar acciones, modificarlas, observarlas repetirlas hasta comprenderlas que el diálogo real no es sólo ese que se mira o se escucha durante una representación, sino es realmente significativo eso que ocurre en el proceso de armar la representación, Greimas (1973) Considera que en la dramatización se juega el enunciado de la propuesta y se revela la profundidad de los sujetos culturales.

Ante esta definición, resulta importante cerrar la definición con lo que propone Cervera (1983), que dice que la Expresión Dramática es la actividad que los niños y niñas emplean para componer y representar personajes, así como situaciones donde narran relatos o cosas. Esta expresión al radicar en el cuerpo, se asienta y desarrolla la expresión corporal mediante el movimiento, así como la expresión verbal, instrumento de comunicación y concreción de realidades.

A. Capacidades.

La propuesta de Dramatización de Relatos de identidad desarrolla la siguiente capacidad: Representa creativamente mediante el uso de diversas técnicas dramáticas, mostrando un dominio de su cuerpo y de su voz, incorporando en su aprendizaje el juego, la musicalidad, la plástica y la danza para interpretar personajes, componer diálogos y representar tanto personal como colectivamente los relatos que comuniquen sus propios intereses.

Esta capacidad a su vez consta de tres componentes:

- Compone diálogos y relatos sobre su identidad.

Ricoeur (2009) propone que “la vida misma es un relato en busca de narrador”, y por eso él considera que el teatro se ofrece, junto con el sueño, como la gran metáfora de la vida. Siendo este relato parte de la propia presencia de los estudiantes, empleando el espacio, su voz, su movimiento hasta llegar a componer situaciones e historias de manera espontánea, radicando el relato en la propia acción.

- Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad.

La vida que no nos es dada hecha, sino que necesitamos que hacerla, expresará el filósofo Ortega (1970). Y este quehacer, también permite a los que narran ser otros mediante la construcción de personajes, tal como lo expresara, Ricoeur (1996). Este ser otro, el personaje, permite de manera concreta que el relato encuentre sustento en cada acción, como puede ser la confección del vestir, definir el modo de caminar, encontrar el tono de hablar, la manera de relacionarse que tiene el personaje y los

personajes entre sí. Es de esta manera que los creadores de personajes encuentran en la vida concreta de sus personajes la estructura u el ordenamiento en que se desarrollará dramáticamente el relato creado.

- Representa dramáticamente relatos de identidad

Dramatizar es dar vida a los relatos, porque de lo que se trata luego de componer es corporizar la historia desde los personajes y los diálogos creados pero dentro de una secuencia narrativa libre posible de escenificar empelando diversas capacidades expresivas y comunicativas como pueden ser imágenes, sonidos, movimientos, vestuarios, usando sus cuerpos y el espacio.

2.3.2 Relatos de Identidad

Sobre este constructo ya se adelantó explicación en la parte de fundamentos antropológicos, semióticos y lingüísticos. Se debe entender “Relatos de Identidad”, a todas expresiones de los cuerpos de los estudiantes, Turner (2008), que asumen la expresión verbal, gestual, gráfico pictórico y sonoro para realizar juegos dramáticos, improvisaciones y las dramatizaciones realizadas durante el periodo que duró el estudio. Y es en esta gran perspectiva del relato que se debate la expresión de la vida misma como diría Csordas, T. (1993), porque los relatos no sólo representan emociones, ideales, preocupaciones, aspiraciones de una persona o colectivo, sino que además, son fuentes particulares sobre el cuerpo como texto y como cultura, Vich y Zavala (2004), realidad inseparable donde se juega en definitiva el sujeto y el colectivo en el presente, Foucault (1995), porque todo se reconfigura y es vivo cada vez que se vuelve a representar un relato.

2.3.3 Convivencia Intercultural

Como lo afirma Rodrigo (1999) la convivencia intercultural está definida por las relaciones sociales e interpersonales en contextos de diversidad cultural que requieren de una autovaloración personal y colectiva positiva de cada grupo, desde donde se construye un proceso comunicativo fluido, basado en el reconocimiento y afirmación de lo propio, la acogida del otro, y la interacción simbólicos que afectan el encuentro, permitiendo que las identidades involucradas se reinventen en nuevas relaciones interpersonales sin asimilar o subordinar a nadie. La convivencia intercultural está conformada por dos dimensiones, es decir dos ámbitos en que están interrelacionadas, una es la dimensión estructural o personal y la dimensión social que incluye autovaloración colectiva y la comunicación intercultural.

2.3.3.1. Autovaloración personal.

Es un componente importante de la configuración de la personalidad porque articula armoniosamente cualidades, capacidades, intereses, deseos, fantasías y pensamientos que la

persona considera valiosos y son inherente a ella; son los medios con los que resuelve, óptimamente, los conflictos del proceso de desarrollo. Para Erikson (1986) la identidad es asumida como el “yo” que permite resolver los conflictos de la persona, y esta se sustenta en la autopercepción que una persona haya elaborado. Por tal motivo concluye, que la autovaloración personal está determinada por las características psicológicas individuales, de las condiciones socioeconómicas de la persona. De este modo, la autovaloración es un proceso de autoconocimiento personal, permite el aprecio y la celebración de lo que uno es. Mientras que el autodesconocimiento se expresa en sobrevaloración o subvaloración de la persona.

2.3.3.2 Autovaloración Colectiva

Para Heise, Tubino y Ardito (1994) es la percepción de las cualidades, dificultades y el grado de valoración de toda cultura que tiene un colectivo de personas que se reconocen como parte de una misma cultura. Esta dimensión social guarda relación directa con el desarrollo de la persona, para Vygotsky (1987) el desarrollo psicológico parte de la interacción social, donde los sujetos reconstruyen internamente las operaciones externas que se realizan a través de uso de las herramientas culturales. Este proceso de transformación de lo externo en lo interno, es el resultado de una serie de sucesos evolutivos; donde lo interpersonal, aun siendo transformado, continúa existiendo como una forma de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente.

En esta línea de análisis, se debe recordar lo que ya presentamos sobre Vygotsky, y su teoría de la zona de desarrollo próximo. Presenta la posibilidad de que la zona del desarrollo próximo puede verse fortalecida con la guía de un adulto. Sin embargo, también es posible reemplazar a ese adulto, por varias personas que desarrollen juntas la misma actividad. En esta circunstancia colaborativa, el trabajo se convierte en lugar de encuentro y de aprendizaje mutuo. De igual manera, una experiencia de trabajo colaborativo óptimo provocará que los participantes se reconozcan próximos, distintos y complementarios, además, el aprendizaje entre pares resulta más divertido. De esta manera, mejora la comunicación, la negociación y las alternativas para resolver problemas, experimentando valoración colectiva.

El papel del profesor en la interacción entre iguales es estimular el encuentro de los estudiantes, procurando que cada estudiante ponga lo mejor de sí, generando un clima de confianza que facilite la realización y evaluación del trabajo de manera adecuada.

2.3.3.2 Comunicación intercultural

En actual contexto, existen más espacios multiculturales, sin embargo, eso no significa que exista una comunicación intercultural, para Chen y Starosta (1996)

Es la habilidad para negociar los significados culturales y para actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes (p.358-359).

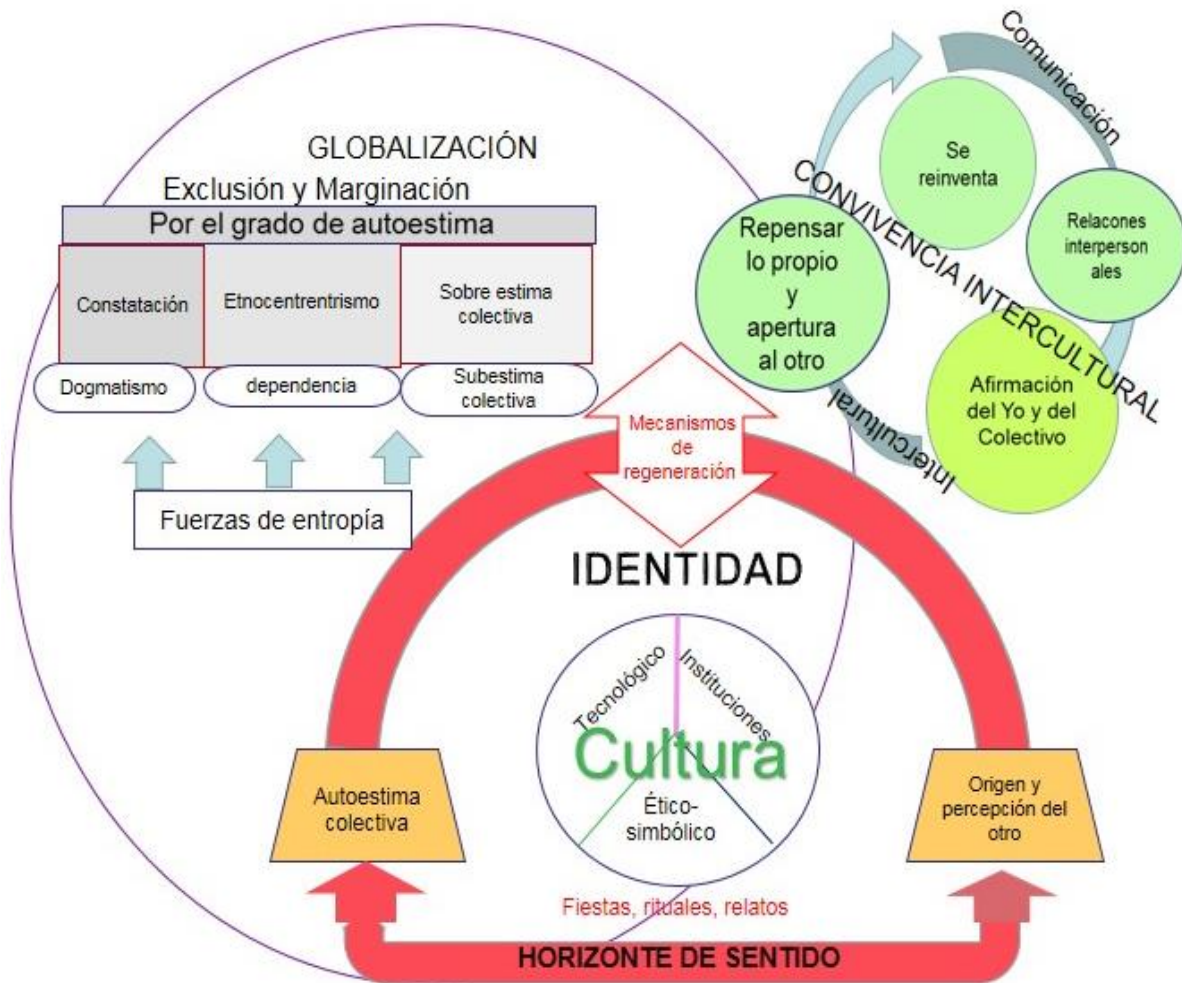
Para ayudarnos a comprender esta situación Rodrigo (2004) explica que los seres humanos hemos sido socializados en una comunidad lingüística que determina ciertas competencias comunicativas. Si deseamos relacionarnos con personas de otras hablas, necesitamos crear una lengua común con el otro. Es decir, partimos de nuestras lenguas para encontrar una nueva. Esta competencia lingüística, de estar dispuestos a crear una lengua para comunicarnos con el otro es una condición crucial para la comunicación intercultural.

Afirma también, que para una comunicación intercultural se necesitan una nueva competencia comunicativa y algún tipo de conocimiento previo sobre la otra cultura, esto exige algo más que conocer un idioma porque la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un único sentido. Además, también requiere conocer la propia cultura, porque la comunicación intercultural es encuentro, desinstalación y transformación mutua que plantea nuevas interrogantes sobre la propia identidad cultural.

Finalmente, Rodrigo (2004) formula que la comunicación intercultural no se impone se basa en el deseo de realizarla, condición con que los interlocutores son capaces de vencer los conflictos que se presenten como fruto de la convivencia.

Gráfico No.1

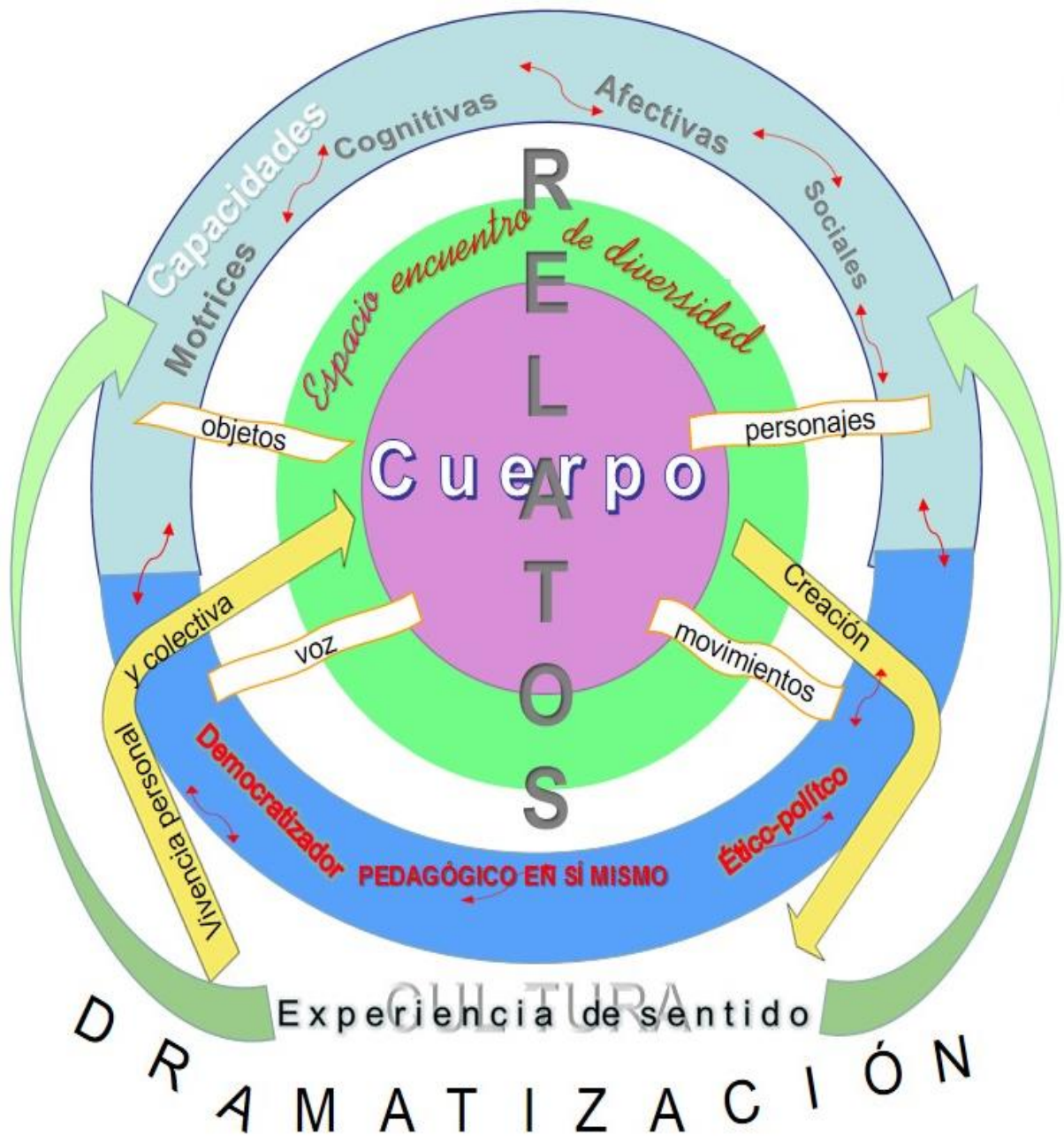
Mapa conceptual de cultura y de relación entre las culturas



Autora. Hildy Quintanilla O.

Gráfico No.2

Mapa Conceptual de Dramatización de Relatos de Identidad



Autora: Hildy Quintanilla O,

CAPÍTULO III

METODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño y enfoque de la investigación.

Diseño

La investigación es preexperimental porque, como definen Hernández, Fernández y Baptista (2003) este diseño corresponde a las investigaciones que trabajan una muestra o un único grupo de experimentación y prescinden de un grupo de control. Al grupo de experimentación se le denomina muestra, a esta se le aplica una prueba de entrada, después un tratamiento experimental y finalmente una prueba de salida. El diseño de la estructura de la investigación es el siguiente:

M: O1 X O2

Donde:

M: Es la muestra integrada por los estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E. Parroquial Experimental “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.

O1: Aplicación de Prueba de Entrada para evaluar el nivel de convivencia intercultural y de dramatización de los estudiantes de la muestra.

X: Es la aplicación de la propuesta pedagógica “Dramatización de Relatos de identidad”.

O2: Aplicación de la Prueba de Salida que evaluó el nivel de convivencia intercultural y dramatización de los estudiantes de la muestra, después de haber aplicado la propuesta pedagógica “Dramatización de relatos de identidad”.

Enfoque

Es cuantitativo porque como señala Kelinger (1975) en Rodríguez, J. (2005) se trabaja con fenómenos observables en el presente, siendo estos susceptibles de medición y pueden ser manipulados por la aplicación de una variable independiente.

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva, porque como afirma Dunhke, (1989) cfr por Hernández et al (2003) este tipo de investigaciones buscan describir los efectos o influencias que una variable ejerce sobre otra. Para el caso de esta investigación se busca describir la influencia de la propuesta pedagógica de dramatización de relatos de identidad en la convivencia de los estudiantes del 5to. Grado de nivel primario de la I.E Parroquial “Luz Casanova” de Breña, ubicado en la provincia de Lima.

3.3. Método de la investigación.

Esta investigación se sostiene por los métodos deductivo y analítico. Como define Hernández et al. (2003) en el método deductivo el investigador parte de una afirmación general para llegar a afirmaciones particulares. Asimismo, Gutiérrez y Sánchez (1990) afirman que en el método analítico se trabaja con la observación directa de los hechos o partes que conforman un todo. Entonces, a partir de conjugar ambos métodos se estructuró el siguiente proceso de investigación:

- Diagnóstico e identificación del problema
- Consulta con expertos sobre temas de educación, interculturalidad y arte
- Elaboración y aplicación del instrumento de observación.
- Diseño de la propuesta pedagógica.
- Aplicación de la propuesta pedagógica.
- Prueba de salida. Análisis de datos y redacción del informe final.

3.4. Población y Muestra

Población.

Esta investigación está conformada por los alumnos y alumnas del primero al sexto grado de las secciones A y B del nivel primaria de la I.E “Luz Casanova” del distrito de Breña.

Tabla No.2

Grados y secciones	Alumnos Varones	Alumnas Mujeres	Total
1ro A	16	14	30
1ro B	14	13	27
2do A	11	16	27
2do B	13	13	26
3ro A	12	15	27
3ro B	14	16	30
4to A	13	17	30
4to B	14	13	27
5to A	15	15	30
5to B	12	17	29
6to A	15	15	30
6to B	13	15	28
12 SECCIONES	164	175	341

Muestra.

La muestra está constituida por 12 niños y 17 niñas del 5° B del nivel primario de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña, cuyas edades fluctúan entre los 9 y 10 años. La misma que se efectuó por muestreo no probabilístico, es decir fue intencionado por factibilidad de estudio.

Tabla No.3

Grados y Sección	Alumnos Varones	Alumnas Mujeres	TOTAL
5toB	12	17	29

3.5. Sistema de hipótesis.

3.5.1 Hipótesis general:

La dramatización de relatos de identidad mejora significativamente la convivencia intercultural en los estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E. parroquial experimental “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.

3.5.2 Hipótesis específicas:

- La Dramatización de Relatos de Identidad eleva de forma evidente la autovaloración individual de los estudiantes de 5to. Grado de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.
- La Dramatización de Relatos de Identidad potencia de forma representativa la autovaloración colectiva de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.
- La Dramatización de Relatos de Identidad favorece la comunicación intercultural de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.

3.6. Variables e Indicadores:

3.6.1 Variable Independiente.

Dramatización de Relatos de Identidad.

3.6.1.1 Indicadores.

- Compone diálogos y relatos sobre su identidad cultural.
- Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad.
- Representa dramáticamente relatos de identidad

3.6.2 Variable Dependiente.

Convivencia Intercultural

3.6.1.1 Indicadores.

Autovaloración personal.

- Asume sus cualidades.
- Reconoce sus dificultades.
- Construye una autoimagen positiva.

Autovaloración Colectiva.

- Reconoce cualidades de su cultura.
- Reconoce dificultades de su cultura.
- Valora la riqueza de cada cultura.

Comunicación Intercultural.

- Conoce las culturas de sus compañeros.
- Elogia las cualidades culturales de sus compañeros.
- Negocia acuerdos.
- Realiza trabajo corporativo.

3.7. Técnicas e Instrumentos de recolección datos.

- Evaluación Valorativa:
Instrumento: Lista de cotejo
- Instrumento auxiliar: Test Sociométrico.

Prueba de Entrada.

La elaboración del presente instrumento se realizó a partir de las orientaciones que se explicaron en el marco teórico, con la finalidad de conocer el nivel de convivencia intercultural de los estudiantes del 5to. Grado de la I. E Luz Casanova. Entonces, se elaboró un instrumento ad hoc para la investigación, según pautas y recomendaciones de expertos.

Se define entonces, *convivencia intercultural* como variable dependiente y sus respectivos indicadores la *Autovaloración Personal*, la *Autovaloración Colectiva* y la *Comunicación Intercultural*.

En cuanto a la prueba de entrada, esta se definió como Evaluación Valorativa, basada en la observación de acciones y representaciones que realizaron los estudiantes durante dos sesiones. En la matriz del instrumento se establecen los conceptos, los indicadores y los ítems a medir. Se definieron 3 indicadores de la variable dependiente, con sus 10 ítems congruentes y se definió la valoración de todos los indicadores en una escala de cuatro, como presento a continuación.

Valoración:

- Nunca = 0 (Que jamás o de ningún modo lo demuestra).
- Ocasionalmente = 1 (Que lo demuestra de vez en cuando).
- Frecuentemente = 2 (Que lo demuestra habitualmente).
- Siempre = 3 (Que todo el tiempo lo demuestra).

En este sistema de valoración cada estudiante podía obtener un puntaje máximo de 30, siempre que obtuviera el puntaje máximo correspondiente a 3 en cada uno de los 10 ítems. Asimismo, el puntaje máximo que podía conseguir toda la muestra, conformada por 29 estudiantes, fue de 87 puntos por ítem, sólo si cada estudiante lograba obtener 3 puntos en cada uno de los ítems.

Procedimiento.

La prueba de entrada se aplicó durante 2 sesiones debido a la cantidad de la muestra, se realizó en el mismo salón donde cotidianamente conviven los estudiantes. Durante la prueba se impartieron indicaciones sencillas y claras para que realicen las actividades, comportamientos y relaciones que valoración y registraron en la lista de cotejo.

Igualmente sugerimos ver Anexo 10, Instrumento Auxiliar test sociométrico, y el Anexo No. 11, Actividades de evaluación prueba de entrada y salida. A continuación matriz del instrumento, lista de cotejo y matriz de consistencia.

Matriz del Instrumento

V D	CONCEPTO	DIMENSIONES
<p>CONVIVENCIA INTERCULTURAL</p>	<p>Son las relaciones sociales e interpersonales en contextos de diversidad cultural que requieren de óptima autovaloración personal y colectiva de cada grupo, desde donde se construye un proceso comunicativo fluido, basado en el reconocimiento, afirmación de lo propio, la acogida al otro, y la interacción simbólicos que afectan el encuentro, permitiendo que las identidades involucradas se reinventen en nuevas relaciones interpersonales sin asimilar o subordinar a nadie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración personal • Autovaloración colectiva • Comunicación intercultural

V.D DIMENSIONES	Concepto	Indicadores
<p>Autovaloración personal</p>	<p>La autovaloración constituye un componente esencial de la personalidad porque es la toma de conciencia que le permite a la persona reconocerse y evaluar su propia imagen como ser cultural, aceptando sus cualidades, sus limitaciones y sintiéndose agradable consigo misma, con lo que es y podría ser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta sus cualidades. • Reconoce sus dificultades. • Construye una autoimagen positiva.
<p>Autovaloración colectiva</p>	<p>Es el sentimiento de aprecio, pertenencia e identificación que tienen los miembros de una cultura sobre sí mismos, que les permite reconocer sus propias cualidades y dificultades culturales, así como valorar a otras culturas en contextos de diversidad cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las cualidades de su cultura. • Reconoce dificultades de su cultura. • Valora la riqueza de cada cultura.
<p>Comunicación intercultural</p>	<p>Es el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, y que sin embargo se aprecian, se conocen y se ponen de acuerdo para realizar trabajos corporativos que les permitan alcanzar un fin común.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la cultura e sus compañeros. • Elogia las cualidades de sus compañeros. • Negocia Acuerdos. • Realiza trabajo corporativo.

V I	CONCEPTO	DIMENSIONES
DRAMATIZACIÓN DE RELATOS DE IDENTIDAD	Asume la representación como expresión del cuerpo, como realidad cultural, que partiendo de relatos creados por los propios estudiantes, se enriquecen con técnicas dramáticas para componer diálogos o historias sobre la identidad cultural, construir personajes con los que crean las secuencias hasta llegar a la representación dramática como acción total e integradora de todo el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • EXPRESIÓN DRAMÁTICA

V.I DIMENSIONES	CONCEPTO	INDICADORES
Expresión dramática	La expresión dramática muestra al cuerpo o al participante o a la cultura contextualizada, y es una experiencia de representación escénica, que usando recursos del drama permite realizar acciones, modificarlas, componer relatos, construir personajes, transformar espacios y realizar una experiencia colectiva de creación. Estas representaciones permiten observar, se pueden repetir hasta comprenderlas no sólo como diálogo final, sino como proceso en que se construyó el diálogo. La expresión dramática revela la profundidad de una cultura.	<ul style="list-style-type: none"> • Compone diálogos y relatos sobre sus identidad cultural • Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad. • Representa dramáticamente relatos de identidad.

V.I.	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICE
DRAMATIZACIÓN DE RELATOS DE IDENTIDAD.	Expresión Dramática	Compone diálogos y relatos sobre sus identidad cultural	Nunca Ocasionalmente Frecuentemente Siempre
		Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad.	
		Representa dramáticamente relatos de identidad.	

V.D	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICE
CONVIVENCIA INTERCULTURAL	Autovaloración personal	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta sus cualidades. • Reconoce sus dificultades. • Construye una autoimagen positiva 	Nunca Ocasionalmente Frecuentemente Siempre
	Autovaloración colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las cualidades de su cultura. • Reconoce dificultades de su cultura. • Valora la riqueza de cada cultura. 	
	Comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la cultura e sus compañeros. • Elogia las cualidades de sus compañeros. • Negocia Acuerdos. • Realiza trabajo corporativo. 	

V.I.	DIMENSIONES	INDICADORES	%	No. De Ítems	% POR INDICADOR	No. DE ITEMS
DRAMATIZACIÓN DE RELATOS DE IDENTIDAD.	Expresión Dramática	Compone diálogos y relatos sobre sus identidad cultural	100%	3	33.3%	1
		Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad.			33.3%	1
		Representa dramáticamente relatos de identidad.			33.3%	1
100%						

V.D	DIMENSIONES	INDICADORES	%	No. De Ítems	% POR INDICADOR	No. DE ITEMS	
CONVIVENCIA INTERCULTURAL	Autovaloración personal	•Acepta sus cualidades.	33..3%	3	11.1%	1	
		•Reconoce sus dificultades.			11.1%	1	
		•Construye una autoimagen positiva			11..1%	1	
	Autovaloración colectiva	•Reconoce las cualidades de su cultura.	33.3%	3	11.1%	1	
		•Reconoce dificultades de su cultura.			11.1%	1	
		•Valora la riqueza de cada cultura.			11..1%	1	
	Comunicación intercultural	•Conoce la cultura e sus compañeros.	33.3%		8.3%	1	
		•Elogia las cualidades de sus compañeros.			8.3%	1	
		•Negocia Acuerdos.			8.3%	1	
		•Realiza trabajo corporativo.			8.3%	1	
				100.%			

Instrumento
Convivencia Intercultural y Dramatización de Relatos

Competencia: Se reconoce y valora como parte de una cultura y de un país pluricultural, que le permite crear y establecer relaciones interpersonales en el aula, basadas en el respeto, la escucha, la conciencia de cualidades, limitaciones, aceptación las diferencias, autonomía, tolerancia y trabajo cooperativo. Expresando de manera espontánea y creativa sus sentimientos, experiencias e ideas a través de recursos dramáticos.

Objetivo1: Evaluar el grado de convivencia intercultural.

Objetivo 2: Evaluar el grado de expresión dramática.

Puntaje:

Escala	Valoración
3	Siempre
2	Frecuentemente
1	Ocasionalmente
0	Nunca

Todos los ítems tienen la misma escala. La evaluación comprende 13 indicadores, siendo el puntaje máximo 39.

Tabla No. 4 Lista de Cotejo de Convivencia Intercultural y Dramatización de Relatos de identidad

Variable Dependiente: Convivencia Intercultural										Variable Independiente: Dramatización de Relatos de identidad.				
No. de orden	Autovaloración personal			Autovaloración colectiva			Comunicación Intercultural				Expresión Dramática			Puntaje Max. 39
	1. Acepta sus cualidades	2. Reconoce sus dificultades	3. Construye una Autoimagen positiva	4. Reconoce las cualidades de su cultura.	5. Reconoce dificultades de su cultura .	6. Valora la riqueza de cada cultura.	7. Conoce la cultura de sus compañeros.	8. Elogia las cualidades de sus compañeros.	9. Negocia Acuerdos	10. Realiza trabajo corporativo.	11. Compone diálogos y relatos sobre su identidad cultural.	1. Construye personaje y estructura secuencias dramáticas de los R. I.	13. Representa dramáticamente relatos de identidad	
	Toma el espacio creativamente con su cuerpo y su voz de manera alegre expresando sus cualidades, gustos y deseos.	Se muestra paciente ante los desafíos que encuentra para moverse o expresarse en el espacio, y se muestra dispuesto a aprender de sus dificultades.	Juega y participa de manera responsable consigo mismo, y se autorepresenta sin compararse con otros compañeros.	Toma el espacio en grupo usando su voz y su cuerpo, reconociendo con orgullo su procedencia barrial y de país.	Representa y expresa las cosas que le gustaría cambiar de su cultura barrial y del país.	Reconoce que todas las culturas son valiosas reconociendo semejanzas y diferencias culturales.	Identifica las características más representativas de las culturas de sus compañeros.	Expresa su agrado y se muestra atraído por aprender algo de la cultura de sus compañeros.	Escucha, opina y llega a acuerdos con sus compañeros para trabajar en grupo.	Se organiza y pone sus talentos al servicio del colectivo para lograr un objetivo grupal.	Crea a partir de diálogos verbales y no verbales para expresar historias personales y colectivas.	Caracteriza libremente personajes con su cuerpo y objetos sencillos, ordenando los momentos del relato que va a representar.	. Se organiza y transforma el espacio para hacer una improvisación personal o colectiva.	Puntaje alcanzado por el estudiante
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														

12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														

3.8. Matriz de Consistencia Tabla No. 5

TEMA DE INVESTIGACIÓN	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES
<p>Dramatización de relatos de identidad para mejorar la convivencia intercultural en estudiantes del 5to. grado del nivel primario de la I.E “Luz Casanova” del distrito de Breña provincia de Lima.</p>	<p>¿Cómo la Dramatización de Relatos de Identidad mejora la convivencia intercultural en los estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E. “Luz Casanova” del distrito de Breña provincia de Lima?</p> <p>Problemas específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo la Dramatización de Relatos de Identidad eleva la autovaloración personal? • ¿Cómo la Dramatización de Relatos de Identidad potencia la autovaloración colectiva? • ¿Cómo la Dramatización de Relatos de Identidad favorece la comunicación intercultural? 	<p>Objetivo general: Describir cómo la dramatización de relatos de identidad mejora la convivencia intercultural en estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.</p> <p>Objetivos Específicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar cómo la Dramatización de Relatos de Identidad eleva la autovaloración personal de los estudiantes 5to grado de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima. 2. Determinar cómo la Dramatización de Relatos de Identidad potencia la autovaloración colectiva de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima. 3. Determinar cómo la Dramatización de Relatos de Identidad, favorece la comunicación intercultural de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima 	<p>Hipótesis General: La dramatización de relatos de identidad mejora significativamente la convivencia intercultural en los estudiantes del 5to grado del nivel primario de la I.E. parroquial experimental “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>La Dramatización de Relatos de Identidad eleva de forma evidente la autovaloración personal de los estudiantes de 5to. Grado de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.</p> <p>La Dramatización de Relatos de Identidad potencia de forma representativa la autovaloración colectiva de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima</p> <p>La Dramatización de Relatos de Identidad favorece la comunicación intercultural de los estudiantes de la I.E Parroquial “Luz Casanova” del distrito de Breña de la provincia de Lima.</p>	<p>A. Variable Independiente: Dramatización de relatos de identidad.</p> <p>Dimensión: Expresión Dramática</p> <p>Indicadores:</p> <p>A.1 Compone diálogos y relatos sobre su identidad cultural. A.2 Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad. A.3. Representa dramáticamente relatos de identidad</p> <p>B. Variable Dependiente: Convivencia intercultural.</p> <p>B.1 Dimensión: Autovaloración personal Indicadores:</p> <p>B.1.1 Asume sus cualidades. B.1.2 Reconoce sus dificultades. B.1.3 Construye una autoimagen positiva.</p> <p>B.2. Dimensión: Autovaloración Colectiva Indicadores:</p> <p>B.2.1 Reconoce cualidades de su cultura B.2.2 Reconoce dificultades de su cultura. B.2.3 Valora la riqueza de cada cultura.</p> <p>B.3 Dimensión: Comunicación intercultural. Indicadores:</p> <p>B.3.1 Conoce las culturas de sus compañeros B.3.2 Elogia las cualidades culturales de sus compañeros. B.3.3 Negocia acuerdos. B.3.4 Realiza trabajo corporativo.</p>

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO

4.1 Propuesta Pedagógica.

Los fundamentos de la “Dramatización de Relatos de Identidad”:

- El primero, la propuesta está basada en el enfoque intercultural de la convivencia en el aula, y su innovación radica en la aplicación de esta en un contexto urbano, hasta ahora poco contemplados como espacios para desarrollar propuestas de interculturalidad.
- El segundo, asume la cultura como un proceso social cotidiano que está en la vida misma de cada estudiante, y en los espacios habituales, y que esta no radica sólo en los símbolos externos que asociamos con la identidad cultural de un grupo, porque es necesario una nueva perspectiva que posibilite que cada ser hace cultura y mediante la pedagogía del arte dramático es posible despertar los deseos y la capacidad de autotransformación personal y colectiva de los compañeros que habitan un aula, posibilitando entonces la realización de una experiencia más armoniosa.
- El tercero, considera que los relatos creados por los estudiantes son siempre relatos de identidad porque expresan una manera de comprender, criticar o de fantasear que está determinada por la cultura con la que se identifica el estudiante. Por lo tanto, un relato creado, inscrito en y con el cuerpo, arroja una diversidad de elementos culturales que es preciso que los estudiantes logren asumirlos y transformarlos.
- El cuarto, entiende la dramatización como experiencia concreta que hace posible la transformación de la personas y de los contextos, motivando en los estudiantes la creación de situaciones, personajes y relatos que hablen de lo que ellos fueron, de lo que van siendo y de lo que desean ser como personas y como colectivo.
- El quinto, la dramatización de relatos de identidad articula las dimensiones personal y colectiva, mediante el trabajo de cada estudiante consigo mismo, así como el trabajo corporativo, ambas dimensiones son independientes y complementarias en el proceso. Siendo esta doble dinámica la que apuntala un mejor equilibrio de poderes entre los estudiantes, por este motivo la autovaloración personal, la autovaloración colectiva y el cultivar una mejor comunicación intercultural serán los indicadores y las partes del módulo.

4.1.1. Características metodológicas de la propuesta:

La Dramatización de Relatos de Identidad para mejorar la convivencia intercultural tuvo las siguientes características:

- *Corporizada* porque asume el cuerpo como el texto de los relatos de identidad, de los saberes previos y como generador de cultura.
- *Activa y experimental* porque pone a los estudiantes mediante el juego ante el espacio, los cuerpos, los sentidos, la sensibilidad, los límites y los deseos donde puede encarnar vivencias, situaciones de sí mismo y de los otros. Permitiendo el descubrimiento de nuevas habilidades expresivas y creativas.
- *Develamiento y reflexión*, porque propone las actividades como experiencias a ser realizadas y reflexionadas aprendiendo a contextualizar los “hechos”, reconociendo también las características de los actores involucrados y desde ellas apreciar y expresar opiniones de una manera espontánea y crítica.
- *Singularidad y disponibilidad*, porque considera a cada persona como única y sin embargo, desafiada a estar dispuesta a la convivencia. Por eso, va de lo personal a lo colectivo procurando intercambio de significados culturales.
- *Acogedora para la autonomía*, porque busca propiciar un ambiente de confianza y de acogida entre todos los participantes, para que cada estudiante explore, se exprese libremente con autonomía y se sienta comprometido con el espacio de acogida para todos.
- *Placentera y significativa*, porque el aprendizaje es también un proceso que invita al gozo, sea en el trabajo personal como colectivo, que después lo utilizará en su vida.

4.1.2 Modelo didáctico.

Al considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza en un continuo cambio, esta situación requiere que los docentes de arte estén dispuestos a conocer y tomar aportes sustanciales de otros métodos que nos permitan realizar un mejor servicio. De esta manera, se optó por desarrollar un enfoque plural recogiendo lo mejor de diversos enfoques.

Así fue que se tomó el aporte del método constructivista planteado por Piaget (1999), que usa el conflicto para que el niño reflexione y llegue a encontrar las respuestas o aprendizajes más duraderos y autónomos, y plantea a los docentes estar dispuestos a los cambios y a la diversidad de intereses que tienen los estudiantes. Luego, se buscó por motivar un aprendizaje significativo y que resulte duradero y en esto se precisaron los aportes de Ausubel (1983). De igual manera se tomó el enfoque de Bruner (1988), que propone ofrecer

los medios necesarios para que el propio niño desde sus saberes previos pueda llegar a obtener nuevos conocimientos. Sin embargo, desde la contextualización de la realidad situacional del Perú y la región latinoamericana, se tomaron los valiosos aportes de Freire y la mirada decolonizadora que puede ayudar a desarrollar nuevos discursos sobre nuestras identidades. Conjugar estos valiosos métodos fue un proceso dinámico que encontró el equilibrio, entre la novedad personal de los aprendizajes y la creación colectiva como es la experiencia de socialización que define la dramatización.

El carácter innovador que ofrece el arte dramático en la escuela se da, desde finales del siglo pasado. Sin embargo, no cabe duda que en el presente trabajo recuperamos su dimensión ética y política de la dramatización, como experiencia inagotable y renovada, en medio de una política educacional casi siempre instrumentalista. Además, consideramos que la dramatización una vez más se renueva y resurge porque en ella se puede abordar cualquier tema que demanden los estudiantes, debido a que la condición humana es el interés del arte dramático.

4.1.3.1.1 Unidades Didácticas

Nombre: Convivencia Intercultural

A. Datos Generales.

- a. Institución Educativa Parroquial “Luz Casanova” Distrito: Breña - Lima.
- b. Área: Educación por el Arte.
- c. Ciclo/Grado: 5º grado de primaria Sección: B
- d. Número de alumnos: 29
- e. Horas Semestrales: 60
- f. Profesora: Hildy Quintanilla Ocampo.

B. Fundamentación.

Se detectaron problemas de discriminación y malos tratos entre los estudiantes del 5to B, ante esta situación se aplicó una prueba de entrada sobre Convivencia Intercultural y dramatización, de ese modo se obtuvieron datos suficientes para proponer desarrollar la propuesta pedagógica *Dramatización de relatos de identidad* creados por los propios alumnos, y así elevar la autovaloración de sus identidades, promover el respeto y la aceptación de las dificultades, con la finalidad de que los estudiantes construyan relaciones interpersonales más tolerantes y solidarias.

A nivel teórico se fundamenta esta propuesta en la teoría sociocognitiva, y en la teoría de desarrollo cultural de Vygotsky (1935). Igualmente se considera un marco teórico

transdisciplinar que nos permitan desarrollar una entrada novedosa al reto de la convivencia. De esta manera recogemos reflexiones y fundamentos filosóficos que nos puedan dar una mejor comprensión de la identidad, la cultura, la moral, los relatos, la ciudadanía, la cultura, la psicología, la pedagogía y el arte. Empleando como estrategia la dramatización. Finalmente, es referente de esta propuesta en trabajo de Creatividad Dramática de Tomás Motos.

Para lograr este objetivo, la propuesta pedagógica está comprendida en tres módulos:

- Módulo I: “*¿Quién voy siendo?*” que se orienta al autodescubrimiento de la identidad cultural y a las características personales del propio estudiante.
- Módulo II “*Somos iguales-somos diferentes*”, dedicado a propiciar el reconocimiento de las diferencias y semejanzas culturales que tiene los estudiantes con los compañeros de clase y de esta manera reconocer y apreciar la diversidad del aula.
- Módulo III: “*Convivir es posible*” fue planteado para desarrollar diversas experiencias de representación colectiva de los relatos de identidad, poniendo en práctica el diálogo, el debate, la negociación y la creación colectiva como expresión de una comunicación intercultural que refuerce la convivencia.

C. Competencia.

Se reconoce y valora como parte de una cultura y de un país pluricultural, que le permite crear y establecer relaciones interpersonales en el aula, basadas en el respeto, la escucha, la conciencia de cualidades y limitaciones, aceptación de las diferencias, autonomía, tolerancia y trabajo cooperativo. Expresando de manera espontánea y creativa sus sentimientos, experiencias e ideas.

D. Organización de capacidades.

Tabla 6. Capacidades e indicadores

CAPACIDADES DEL ÁREA	INDICADORES
<p style="text-align: center;"><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas estableciendo relación lógico temporal y las recrea. • Reconoce elementos de la estructura e identifica personajes y diferencia tema, ideas principales y secundarias. • Produce textos de manera organizada, relacionando los hechos y las ideas principales con las secundarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta de sí mismo a través de relatos de identidad. • Estructura un gran relato a partir de relatos de identidad personales, identificando la relación entre ellos, el tema que los sostiene así como los personajes que sostienen la narración. • Representa un relato de identidad colectivo.
<p style="text-align: center;"><i>Personal social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa sus características personales y sociales así como sus estados emocionales actuando asertivamente en situaciones de conflicto. • Distingue y se reconoce como parte integrante de los grupos en los que participa: familiar, escolar, local, regional y nacional. • Valora la diversidad étnica y cultural como riqueza del país y expresa con autonomía en sus relatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla y tiene conocimiento de sí mismo para asumir el conflicto o la diferencia. • Reconoce los espacios socioculturales donde vive. • Se asume como miembro de un país pluricultural.
<p style="text-align: center;"><i>Arte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa libre y espontáneamente en forma organizada ideas, sentimientos y emociones y vivencias de su propio entorno. • Crea relatos y los organiza dramáticamente para teatralizar en forma colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su relaciona con el mundo empleando diversos recursos dramáticos para expresar sus emociones.

E. Organización de contenidos

Tabla 7 Unidades didácticas.

Unidades didácticas	Contenidos	Cronograma
<p>Módulo I: “¿Quién voy siendo?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación básica para el reconocimiento de su esquema corporal e integración y desinhibición • Exploración de los segmentos corporales: Mi cuerpo relata. • Composición espacial y temporal con el cuerpo y la voz. • Improvisación de secuencias dramáticas sobre su identidad personal. • Composición de relatos de identidad sobre sus características personales. 	<p>7 sesiones</p>
<p>Módulo II: “Somos iguales-somos diferentes”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la propia cultura. • Ubicación de los lugares de procedencias de la diversidad cultural del aula. • Recopilación de relatos tradicionales del barrio y del país. • Reconocimiento de la unidad de la diversidad 	<p>7 sesiones</p>
<p>Módulo III: “Convivir es posible”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composición de un gran relato de identidad a partir de los pequeños relatos grupales. • Organización y producción del gran relato de identidad. 	<p>12 sesiones</p>

- Construcción de personajes, estructuración de secuencias y elaboración de vestuarios.
- Representación dramática del Relato de identidad.

F. Modelos Metodológicos.

- Experiencia directa: mediante la exploración y la observación de objetos, elementos sonoros, visuales, orales y dramáticos.
- Demostración: Ínter aprendizaje
- Análisis de textos, pinturas, música, instrumentos.
- Inductivo-Deductivo para los relatos y el análisis de respectivo, también se considera realizar, descripciones y memoria.

G. Evaluación:

Se realizará de manera constante y por observación, considerando los niveles de progreso según frecuencia.

Tabla valorativa.

- Nunca = 0 (Que jamás o de ningún modo lo demuestra).
- Ocasionalmente =1 (Que lo demuestra de vez en cuando).
- Frecuentemente = 2 (Que lo demuestra habitualmente).
- Siempre= 3 (Que todo el tiempo lo demuestra).

Esta valoración regirá en la Lista de cotejo.

H. Recursos didácticos de la dramatización.

- Juego dramático.
- Drama creativo
- Danza folklórica
- Narración de cuentos
- Máscaras
- Juegos verbales
- Improvisación.

A. Módulo I: “¿Quién voy siendo?”

Grafico No. 3 Mapa conceptual del Módulo I.

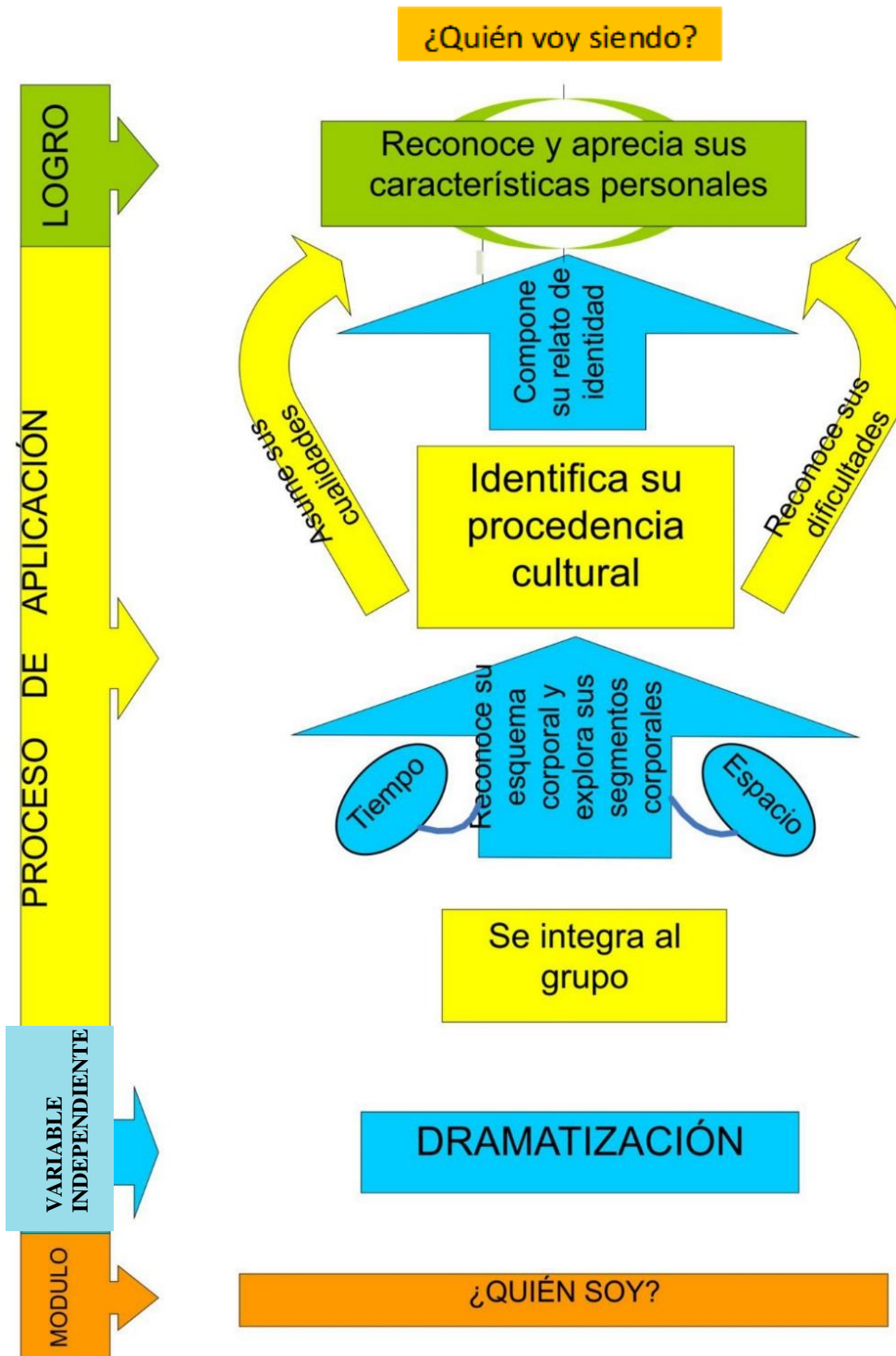


Tabla No.8

CAPACIDADES Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se integra y reconoce como parte del grupo. Crea un colectivo de trabajo.</p> <p>Reconoce su esquema corporal y explora individualmente los componentes de su cuerpo (segmentos corporales mayores y menores) siguiendo estímulos rítmicos definidos y se desplaza en el espacio utilizando direcciones y niveles y diferenciando velocidades.</p> <p>Identifica su procedencia cultural.</p> <p>Compone su relato de identidad</p> <p>Reconoce y aprecia sus características personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa de las dinámicas y juegos grupales de desinhibición. • Realiza movimientos coordinados con cada una de las partes de su cuerpo. • Improvisa movimientos en diferentes direcciones, niveles y tiempos. • Acepta sus cualidades motrices y reconoce sus dificultades • Expresa libremente sus gustos y símbolos. • Asume sus cualidades y reconoce sus dificultades. • Construye una autoimagen positiva a través de la creación de un relato de identidad.

Tabla No. 9 Estrategias Didácticas

Secuencia de acciones según enfoque	Estrategias	Tiempo 14 hrs.	Medios/recursos
<p>Se integra y reconoce como parte del grupo. Crea un colectivo de trabajo.</p> <p>Reconoce su esquema corporal y explora componentes de su cuerpo en el espacio y en el tiempo.</p>	<p>Esculturas Corporales: se trabaja en grupos para formar colectivamente objetos y presentarse.</p> <p>Casas-Inquilinos: Para la concentración e integración.</p> <p>Mi cuerpo, una casa habitada, moverse con el ritmo personal del corazón.</p> <p>Juego dramático, Mi camino, mi ritmo</p>	<p>2hr.</p> <p>4hr.</p>	<p>Experiencia directa y exploratorio. Juegos colectivos, música moderna y folklórica.</p> <p>Exploración y percepción Experiencia directa:</p>

Identifica su procedencia cultural.	Esculturas invisibles, construir símbolos personales con papel.	2hr.	Experimental directa.
Comprende sus intereses y gustos que forman parte de su cultura.	Desarrollar Ficha mis gustos favoritos para compartir con sus compañeros.	4hrs.	Demostración e inter-aprendizaje Análisis y deducción.
Reconoce y aprecia sus características personales	“Yo soy siendo” Estructuras a partir de los gustos un relato de identidad	2hrs.	Experiencia directa.

Objetivo del Módulo I

Aplicar estrategias dramáticas que permitan mejorar la autovaloración individual.

Descripción:

El módulo I “¿Quién voy siendo? fue desarrollado en 7 sesiones de aprendizaje, desde finales de marzo hasta mediados de mayo. Se basa en la identidad como experiencia en continua transformación, concepción fundamental del presente estudio y que se explicó ampliamente en el marco teórico. Este primer módulo fue fundamental para todo el proceso, se necesitó crear entre todos un ambiente de confianza y de aprendizaje desde el cuerpo. El módulo consideró cuatro momentos por los que se ha transitado y considera cada momento como único y a la vez condicionante para el proceso posterior.

1er. momento: La integración

Al inicio del proceso, todas las energías estuvieron dirigidas a crear junto a los estudiantes, un ambiente de acogida y confianza. Con este propósito fueron desarrollador las actividades para la desinhibición e integración, como fueron los juegos dramáticos “los inquilinos”, “los cuatro puntos cardinales”, “el reloj” y “las esculturas móviles” que pusieron en movimiento los cuerpos, logrando superar los reparos normales que tuvieron los estudiantes al ser esta una propuesta nueva de trabajo. Poco a poco entre risas nerviosas y alegría la

vivencia con estos juegos se logró que los estudiantes se sintieran a gusto y participaran con interés. Así se pudo constatar que conforme se experimentó un juego nuevo, mayor fue participación de los estudiantes.

En cuanto al uso del espacio, se observó que al inicio ocuparon el perímetro y paulatinamente fueron tomando toda la sala de clase. Puede parecer contradictorio que un módulo que busca mejorar la autovaloración personal plantee actividades colectivas o grupales, pero no lo es, porque según Vygotsky, el contexto es el mejor modelo de aprendizaje por imitación. Se debe indicar que al inicio, algunos estudiantes no controlaban sus movimientos, otros usaban el espacio sin considerar a los demás y a unos cuantos les daba miedo desplazarse entre los compañeros, pero fue poco a poco y gracias a la alegría que sentían a ver jugar a otros, que creció la buena disposición para la experiencia. Asimismo, se debe indicar que siempre se respetó el tiempo personal de los estudiantes a participar.

Se pudo concluir con este momento que el poner en movimiento el cuerpo de los púberes, fue la mejor invitación a entrar con todo a una nueva experiencia, y que la integración no fue una idea sino una situación real y concreta que se logró con el cuidado que cada estudiante tuvo para moverse con los otros cuerpos. Por este motivo, resultó relevante, las reacciones físicas, las frases, las interjecciones de sorpresa, extrañeza y de alegría que fueron expresando, como evidencia de la profundidad afectiva, emocional y física que experimentaron. Esto sólo era el inicio y prometía mejorar.

2do. momento. Reconocer el cuerpo

En este momento cada estudiante indagó sobre el reconocimiento del esquema corporal y la segmentación del cuerpo que hacen posible la riqueza móvil de este. Con el propósito de mantener la confianza de los muchachos inseguros, se comenzó con movimientos pequeños que les permitiera otras posibilidades motrices. Y resultó un acierto, porque a pesar de la complicación de realizar movimientos más contraídos, fueron encontrando nuevas posibilidades de percepción del espacio y de sí mismos. Estos movimientos sacaron entre los chicos frases como: *“En el silencio hay sonidos”*, *“Hay un ruido que está dentro de nosotros ¿no?”* o *“Si hacemos las cosas despacio, todo es distinto”* o *“Todo parece distinto”*. Así, con trabajo, sorpresa y agrado fueron disfrutando de un cuerpo con más posibilidades, incluso algunos se atrevieron a explorar con nuevas partes del cuerpo que no empleaban ordinariamente. Resultado de esto fue que se descubrieron mientras descubrían el mundo que les rodeaba, experiencia que les hizo considerar que siempre hay algo más allá de lo conocido.

Del mismo modo, con esos movimientos pequeños de sus cuerpos experimentaron el silencio y una motivación especial por la observación de sí mismos y del entorno. Mientras tanto, el moverse con el sonido del propio corazón les llevó a descubrir sus ritmos personales y otras sonoridades interiores. De esta manera, ritmos y velocidades les ayudó a comprender el tiempo como expresión de sus emociones y sensaciones del espacio.

Un ejemplo de este momento, fue que algunos experimentaron que el entorno no era tan grande y otros, que el espacio les quedaba pequeño. ¿Qué había variado? Ciertamente el grupo empezaba a vivenciar nuevas relaciones entre ellos y las cosas, como los detalles de respetos y paciencia, de compartir y esperar que surgían del trabajo corporal. De esta manera, luego de varias sesiones estaban activos, atentos, dispuesto y con muchas ganas de seguir con la siendo protagonistas de un nueva confianza sentida, pensada y practicada con el cuerpo. En este proceso también descubrieron sus cuerpos más flexibles e intrépidos, aunque aún no reconocían abiertamente el gusto por ser cómo son, más el reconocer el esquema corporal les dio la posibilidad de no ser una sola cosa, tal como reflejó una niña en la frase: *¡No somos piedras!*". Evidencia de que del cuerpo como realidad y sorpresa constituye la mejor vía para aprender a vivir y cuidar de sí mismo, que expresa de otra manera la convivencia del consigo mismo y con sus yo, tal como expresó Derridá (2003).

En este itinerario también hubo momentos desafiantes, como ese de enfrentarse a sus temores, al poco aprecio por sí mismos, a extremar sus dificultades, a saberse más lentos o más pesados que otros, pero también a aceptar que algunos gustaban de trabajar solos, mientras que otros preferían al grupo porque solos se sentían incapaces de hacer algo. Cada cuerpo o lo que es lo mismo, cada estudiante empezó a reconocerse como único y especial con dones y virtudes aunque el temor y la vergüenza a ser considerados vanidosos, les impedía declararlo, más el proceso de crecer en el afecto a sí mismos había empezado.

3er. momento. Venimos de alguien y de algún lugar.

Los estudiantes, después de redescubrir sus cuerpos pasaron al momento de indagar sus raíces culturales a partir de las procedencias familias. Este nuevo tiempo ameritó un ritual de entrada, con este fin se optó la estrategia plástica esculturas blandas o esculturas de papel. Lo primero fue acondicionar el aula, previo al ingreso de los estudiantes. Se cubrió todo el piso con hojas de papel, y se les invitó a ingresar lentamente sin mover ningún papel. Sin embargo, con la experiencia previa comprendían que más adelante jugarían con esos pliegos, sólo fue cuestión de espera. Ingresaron y cada uno tomó un papel para explorar peso, textura,

posibilidad sonora y de movilidad. Para este ejercicio el papel fue asumido como si fuera una parte de sus cuerpos, de esta manera lo llevaron a pasear con la mano, la cabeza, el pecho, con la espalda, con la barbilla y con otras partes, así encontraron nuevas maneras de moverse con el papel. Después, tomaron más papeles y se les invitó a jugar creativamente. Fue cuando lanzaron papeles por el aire, hicieron caminos, lluvia y hasta un lago. Posteriormente, expresaron que esas cosas o contextos era la manifestación de sus gustos. De ahí, cada uno tomó un puñado grande de papeles y confeccionó pequeños objetos de papel sin tema determinado. A pesar de la libertad temática las pequeñas esculturas terminaron reflejando sus orígenes porque confeccionaron cuidadosamente mantas de colores, un árbol, un cerro, corazones, cruces, un juane, un cóndor, un caballo, un nido, un sombrero, varias palomas y un río, también hubieron esculturas abstractas. Posteriormente, se les invitó a convertir el aula en “El museo de los nacimientos”. Entonces, en ese espacio transformado por ellos mismos, expusieron sus símbolos, incluso algunos estudiantes confeccionaron cartelitos con nombres para sus piezas. De esta manera pudimos apreciar título como “El milagro de la vida”, “El juane del amor”, “El tren de la felicidad”, “Hija de la flores”, “El conchito de la casa”. Toda el aula era un conjunto de pequeños y nacientes relatos de identidad, debido a que esos objetos creativos emergían como una prolongación de sus cuerpos históricos, menos inhibidos, representaron la identidad personal y cultural de los estudiantes.. Todo aquello era diversidad y ganas de decir quién era cada uno, también se podía percibir la diversidad del aula. A continuación, luego de hablar de sus esculturas y usando recursos como carteles, telas y papeles de colores y confeccionaron un mapa de procedencias, donde indicaron lugares de nacimiento de sus padres y de ellos mismos. En ese gráfico visualizaron que compartían zonas de procedencia con otros compañeros, por ejemplo varios compartían que Ayacucho, Chiclayo y Huancavelica como lugares de nacimiento de sus padres, madres, abuelas o abuelos.

4to. momento.

Para concluir este módulo, después de recuperar el cuerpo como identidad y rastrear los orígenes personales, procedieron a elaborar un cartel personal sobre sus gustos. En este cartel colocaron lo que sabían de ellos mismos antes del taller, así como lo que descubrieron durante el taller. Este soporte visual fue un recurso de apoyo con el que cada estudiante narró verbalmente un relato de identidad sobre su autoimagen.

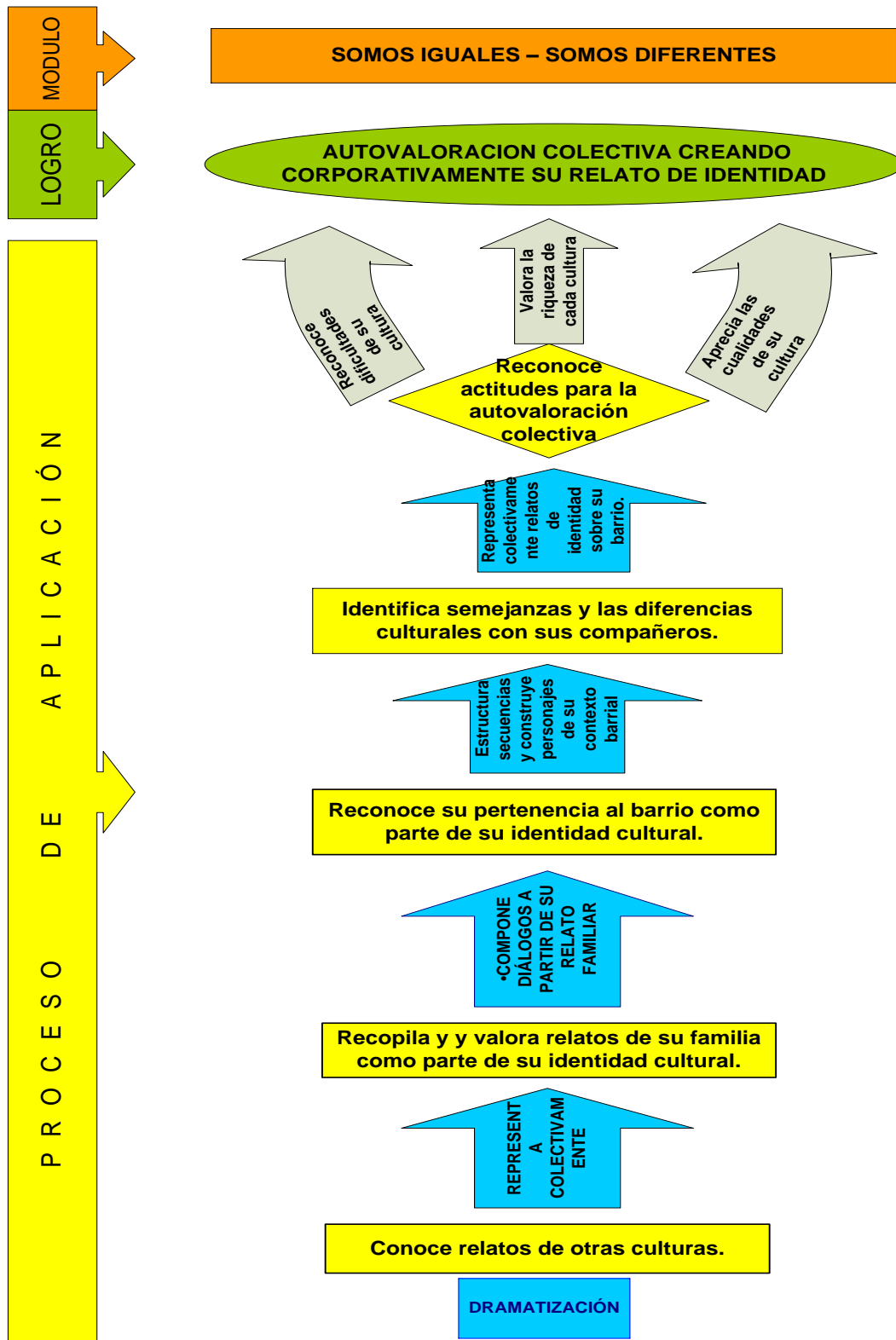
Basados en todo el proceso se observa que la pregunta central del módulo I ¿Quién voy siendo? se pudo desarrollar porque esos primeros relatos de identidad personal que surgieron

en los estudiantes, se debió a que gradualmente recuperaron el cuerpo no como un objeto ajeno a ellos, como lo diría Turner, sino como el principal medio para poner la experiencia en circulación, y realizar la dramatización. Esos cuerpos iniciales de los estudiantes fueron reencontrando otros cuerpos en ellos mismos, se vieron tan particulares, con posibilidades por estrenar, y esa constituyó el interés común de todos los estudiantes, saber quiénes iban siendo. Por este motivo, todos se mostraban dispuestos a relatar, a comentar y expresar verbalmente sus identidades.

Entonces, se concluye que el proceso para mejorar la autovaloración personal mediante la dramatización de relatos identidad en el aula, fue un proceso pedagógico y colectivo de construcción de bases sociales mínimas expresadas en respeto, en la responsabilidad de compartir y cuidar el espacio entre todos, y en una integración basada en el respeto a los tiempos de cada estudiante, lograron un ambiente en que todos se sintieron acogidos. También se reconoce lo trascendental del trabajo corporal en la experiencia de aprendizaje, porque conjugó trabajo, disfrute, investigación, reflexión en convivencia real y cotidiana. Donde todos los involucrados se fueron encontrándose consigo mismo no en aislamiento sino en compañía por la presencia cercana y cuidadosa de los compañeros de clase.

B. MÓDULO II: Somos iguales, somos diferentes

Grafico 4. Mapa conceptual del Módulo II.



CAPACIDADES, CONTENIDOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN.

Tabla No. 10

CAPACIDADES Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Recopila relatos de otras culturas.	Conoce otras culturas a través de relatos que dramatiza colectivamente
Recopila y valora relatos de su familia como parte de su identidad cultural.	Aprecia las cualidades de su cultura componiendo diálogos a partir de su relato familiar.
Reconoce a su barrio como parte de su identidad cultural.	Reconoce dificultades de su cultura y aprecia cualidades de su barrio para estructurar secuencias dramáticas y construye personajes.
Identifica semejanzas y diferencias culturales con sus compañeros.	Reconoce la riqueza de cada cultura representando los relatos de identidad de sus compañeros.
Representa relatos donde aprecia cualidades y dificultades de su cultura.	Crea corporativamente relatos de identidad expresando los valores y lo que le gustaría cambiar de su cultura.

Tabla No. 11. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Secuencia de acciones según enfoque	Estrategias	Tiempo 14 hrs.	Medios/recursos
<ul style="list-style-type: none"> Recopila relatos de otras culturas y la importancia del contexto para 	Representación de relatos de la tradición a partir de objetos de otras culturas y mediante cuentos: “La Bolsa de agua” y de la tradición india	4hr.	Exploración percepción. directa y exploratorio. Juegos colectivos, música moderna y folklórica.

<p>saber quiénes somos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopila y valora relatos de su familia como parte de su identidad cultural. • Reconoce a su barrio como parte de su identidad cultural. • Identifica semejanzas y diferencias culturales con sus compañeros. • Representa relatos donde aprecia cualidades y dificultades de su cultura. 	<p>“El encantador de serpiente”</p> <p>“Conociendo mis raíces” son relatos familiares apoyados con la ficha No. 3.</p> <p>“Mi barrio y yo” confeccionan con fotos del barrio relatos sobre Breña. Y lo dramatizan.</p> <p>“Tal lejos y tan cerca de ti”, representando personajes asumen los prejuicios para relacionarse o conocer a otros desde sus relatos plasman las dificultades para</p> <p>“Festival de los dulces que cuentan historias”, cocinando y representando las comidas reconocen la diversidad en sus vidas.</p>	<p>4hrs.</p> <p>2hrs.</p> <p>2hr.</p> <p>2hrs.</p>	<p>Exploración y percepción Experiencia directa:</p> <p>Experimental directa. Demostración e inter-aprendizaje</p> <p>Análisis y deducción/ Experiencia directa</p> <p>Experiencia directa.</p>
--	--	--	---

Objetivo Módulo II: Mejorar la autovaloración colectiva reconociendo la diversidad cultural.

Se plantea el Módulo II con el propósito de afianzar la autovaloración personal conseguida en el Módulo I, con el reconocimiento del contexto socio-cultural y la identificación cultural colectiva..

1er. Momento:

La nueva situación de revaloración personal desde el cuerpo que habían alcanzado el grupo, planteó un giro importante, enfrentar a los estudiantes a referentes culturales de otros lugares del mundo. Fue entonces, que en la primera sesión se colocaron objetos de diversas culturas sobre una gran mesa, desde el inicio los estudiantes se sintieron estimulados, ante la novedad que observaban. Al principio no tocaban los objetos. La exposición estuvo conformada por un mate burilado, una matrioska rusa, unos tejidos Sioux, dos piedras de tamaño de un puño con pinturas rupestres, un cuenco tibetano, un tablero de juego africano y un librito de haikus japoneses. Después, los estudiantes organizados en grupos, seleccionaron un objeto para trabajar. Entonces, cada grupo explorar cada objeto y dedujo las características culturales del pueblo de dónde procedencia dicho elemento. Debían de averiguar datos sobre el territorio, sobre el carácter de las personas, el uso del objeto, sobre las costumbres y las creencias. Este reto les permitió usar la imaginación, la observación y la deducción con las que lograron construir proyecciones sobre la procedencia del objeto. Fue impresionante lo que reveló el ejercicio, una muestra fue lo que hizo el grupo que trabajó con el haiku. Ellos tomaron el objeto, se fueron pasando por turno el librito. Luego leyeron en voz alta los poemas, después encontraron relación de lo leído con las fotos y llegaron a definir al pueblo de procedencia. Dijeron que: “El objeto procede de un pueblo donde las personas buscan la calma, son sencillos y que sólo conocen dos colores: el blanco y el negro. Que tal vez eran pobres y que usan esos libritos para rezar. El pueblo vive en el campo porque los de la ciudad no escriben de cosas tranquilas”. Fue de esta y otras maneras que los grupos descubrieron que los objetos son expresiones culturales y que las personas son cultura, y que *cultura* es la manera de vivir de en colectivo o de un pueblo. Ellos habían encontrado historias contadas por un objeto.

Posteriormente hicieron lo mismo con dos cuentos (Ver Anexos 7 y 8) que se les presentó, “El encantador de serpientes” de origen hindú y el cuento árabe “Ifrit y el pescador”, aunque parezcan relatos tan ajenos y remotos, los estudiantes no sólo conocieron sobre la vida cotidiana de otras culturas, el modo de vestir de sus pobladores, el idioma y otras creencias,

también representaron dramáticamente los cuentos. Entonces la dramatización les dio la experiencia de entrar en los mundos y en los cuerpos de los personajes de otras culturas. Para ello, usando telas, papeles y cintas con lo que improvisaron vestimentas, objetos y una sencilla escenografía para recrear los contextos. Y con la misma creatividad estructuraron escenas coherentes con la historia. Después de concluidas las representaciones, y durante el momento llamado “la hora mística”, que era el tiempo tranquilo dedicado a la reflexión que se hacía al final de la sesión, varios expresaron que actuar era diferente a leer o hablar, que era distinto actuar de otro y que se habían sentido “como si fueran otros”. También, representado encontraron semejanzas, diferencias, y por supuesto cosas que les gustaría aprender de otros pueblos. Se dieron cuenta de la influencia de los contextos, de lo que afecta no sólo en una sino en la vida de un pueblo y que nadie vive en aislamiento. Todos necesitaban un pueblo para crear su manera de vivir..

3er. Momento: Los contextos.

Para considerar y ampliar los contextos culturales, los estudiantes después de entrar en contacto con relatos de otros pueblos, debían volver a los relatos familiares pero con mayor disposición a investigar y encontrar la profundidad de las enseñanzas culturales que guardan. Con este propósito previamente a la sesión, rellenaron en sus casas y con ayuda de un familiar, la Ficha No. III “Mi relatos de familia”. Con este material identificaron el lugar de procedencia del relato, las costumbres del pueblo de donde provenían los relatos, el idioma, distinciones y costumbres respectivas y una breve redacción del relato recuperado. Posteriormente, en el aula, los estudiantes compartieron las historias y la información que registraron en las fichas. Luego, el grupo escogió, entre todos los relatos, uno para ser representad. De esta manera el estudiante “dueño del relato” escogido se encargó de dirigir la dramatización, mientras sus compañeros le ayudaban a hacer presente y realidad su historia. Fue un ejercicio de cómo el trabajo colectivo tiene aporte personal, por eso lograron elegir, dirigir, proponer y negociar acuerdos. De igual manera, se pudo observar que los estudiantes directores explicaban con detalles cómo eran los personajes que habían investigado, y también se evidenció el empeño y la novedad que cada estudiante ponía para crear su personaje. Fue, así que llegaron a encarnar una historia que empezó como ajena pero fueron haciéndola suya, proceso que le ayudó a comprender que era posible trabajar con la diversidad cultural que había entre ellos.

Otro contexto que también se propuso explorar, fue el barrio, ese pequeño territorio con identidad por donde transitan cotidianamente. Para esta ocasión cada grupo llevó fotos, dibujos

y recortes de periódicos para confeccionar un relato visual sobre Breña., por medio de esos pequeños murales expresaron situaciones y problemas del contexto local. Consideraron relevante la falta de parques o espacios para el juego y de cómo se las arreglan para jugar en la pista. Con la misma criticidad, manifestaron el valor de la alegría de las fiestas de fin de semana, pero mostraron preocupación por las veces que estas terminaban en borracheras de jóvenes. O como los ricos jugos de frutas los encuentran en el mismo mercado donde ocurren muchos robos. También mostraron molestia frente a la acumulación de basura que hacen los vecinos y que el camión de la municipalidad no recoge. Le fue doloroso expresar con orgullo la solidaridad de los vecinos para solucionar problemas de salud de algún vecino pero que muchas veces esos mismos vecinos eran los que pegaban a sus mujeres. Entonces, nuevamente la dramatización les ayudó a conocer y jugar con un problema y encontrar una posibilidad o una manera de cambio posible. En este punto del proceso, los estudiantes conocían su entorno pero con la dramatización de los problemas reconocieron que no es el entorno, en cuanto distancia o algo que está fuera. Ellos afirmaron que ellos también eran el contexto y que estaban incluidos en las historias, fue un gran aprendizaje el lema que expresó como frase síntesis del trabajo: *“Lo que nos gusta está junto a lo que nos molesta”*. Entonces, se planteó nuevamente una nueva dramatización, porque ellos necesitaban encontrar respuestas y posibles soluciones. Precisamente, llegaron a elaborar en grupo, unas características básicas de lo que les gustaría cambiar, siendo recurrente el deseo de ser más limpios, ordenados, no ser violentos, no permitir los robos, saber a quién votar y acabar con las borracheras de los fines de semana. Aunque, mucho de esos problemas no estaba en sus manos, todos coincidieron en que el cambio podía empezar por ellos mismos. Mientras trabajaron en esto, un espíritu colectivo empezaba a reestructurarse en cada grupo, hasta encontrar que la solidaridad y la alegría eran características culturales del barrio que querían conservar. Con este ejercicio los estudiantes arribaron a confeccionar relatos que hablaban de problemas y posibilidades del barrio que compartían como territorio cultural y de identidad colectiva donde necesitaban mejorar.

4to. Momento

Se inició con el “Festival de los dulces que cuentan”, porque la comida es una expresión reconocida como identitaria de una cultura y porque constituye una dimensión multiemocional. Como lo plantea Ricouer (2006) las narraciones están en el espacio cotidiano y en cada instante esperando a sus relatores. Con esta actividad los estudiantes vivenciaron la importancia de la comida como expresión cultural cotidiana y como espacio de intercambio.

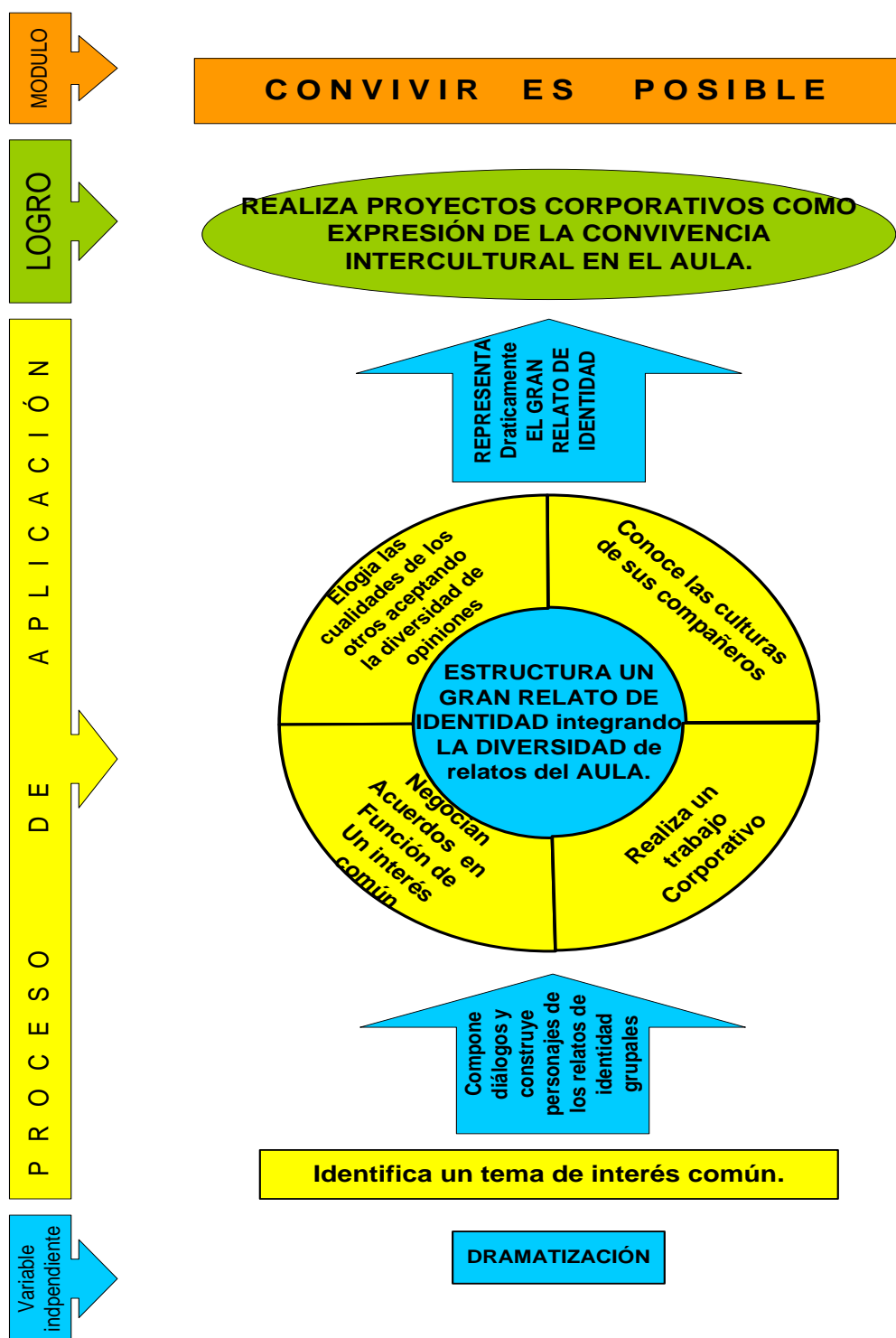
Entonces, los estudiantes se organizaron en grupos para preparar un postre en la casa de uno de los integrantes. También investigaron sobre historia del dulce. Todos los grupos llegaron muy contentos a la sesión. Contaron que el cocinar juntos reforzó la fraternidad entre los integrantes, y todos tuvieron a una madre que se encargó de supervisar la preparación, y se sintieron orgullosos de haber trabajado juntos. En cuanto a las historias, todas se representaron dramáticamente en el aula. Lograron presentar “Los reyes del manjar blanco”, “La mazamorra morada bendita”, “ El alfajor de la amistad”, “El champú contra el frío”, “ El turrón de la esperanza” y “El suspiro de la paz”. Todos los nombres le dieron un carácter particular y a esos dulces y a las agrupaciones. De esta forma, reconocieron que todos coincidían en que les gustaba comer y que la comida era la vida de la cultura. Mientras degustaban sus relatos y sus dulces, también comprendieron de la diversidad de elementos, de ingredientes, de personas y de procedencia que intervenían en la comida.

Resultó evidente que una buena recolección de datos e investigación influenciaba en una mejor dramatización. Todo este proceso fue delicado y paciente, donde el buen humor, el trabajo colectivo, la creatividad y la criticidad pudiendo ayudar a que los jóvenes asumieran sus cualidades y dificultades que tienen como miembros de un colectivo cultural. En este parte del proceso se fortaleció el afecto por el barrio, porque ellos y ellas consideran que Breña es un lugar con identidad especial. En todo este sentimiento la dramatización de los relatos de identidad propiciaron el intercambio de roles, nuevas experiencias para comprenderse como colectivo, y que estaban dispuestos a crecer en lo bueno, a aprender y respetar a los otros para mejorar la cultura y los contextos. Tal como propuso Vygotsky, ellos mismos, fueron las realidades localizadas en un contexto de diversidad. Del mismo modo, la práctica de compartir, estructurar y representar relatos proporcionó una mayor información de la cultura colectiva de los estudiantes y vinculó lo emotivo, lo afectivo, lo físico y lo cognitivo.

Finalmente, el módulo II concluye produciendo, a partir de relatos de identidad personales, nuevos relatos colectivos de mayor complejidad y riqueza. En un mismo acto dramático se fortalece la autovaloración personal y se reconoce el aula como un colectivo cultural, logrando que empiecen a establecer relaciones entre pasado y presente de una identidad cultural siempre en proceso. Un logro del proceso fue la necesidad que tuvieron los estudiantes por incorporación nuevas reglas de convivencia para las futuras sesiones de la propuesta. De esta manera incorporaron actitudes de que promuevan la lealtad, la amistad y la responsabilidad como parte de las reglas de convivencia.

C. MÓDULO III: Convivir es posible

Gráfico 5. Enfoque: Mapa conceptual



ORGANIZACIÓN DE CAPACIDADES

Tabla No. 12

CAPACIDADES Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus intereses y llegan a acuerdos para trabajar corporativamente y se identifican como equipo. • Aprecia la diversidad de opiniones, construye personajes y compone en grupo relatos de identidad en función de un tema grupal. • Conoce la cultura de sus compañeros y elogia las cualidades de los otros que le permiten negociar acuerdos para trabajar corporativamente asumiendo la diversidad cultural del aula. 	<p>Identifican un tema de interés común para crear un nuevo relato de identidad</p> <p>Se organiza y elige un nombre para el grupo.</p> <p>Confecciona en grupo un mapa de imágenes para componer los relatos de identidad.</p> <p>Compone diálogos y construye personajes de los relatos de identidad grupales.</p> <p>Estructura un gran relato de identidad integrando la diversidad de los relatos del aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza proyectos corporativos como expresión de la convivencia intercultural en el aula. 	<p>Representa dramáticamente el gran relato de identidad.</p> <p>Aprecia el aporte de los compañeros y reconoce que todos tienen un lugar importante en la dramatización.</p>

Estrategias Didácticas – Tabla No. 13

Secuencia de acciones según enfoque	Estrategias		Tiempo 18hrs.	Medios/recursos
<ul style="list-style-type: none"> Expresa sus intereses y llega a acuerdos para trabajar corporativamente y se identifican como equipo. 	<p>“El collage común” confecciona una historia a partir de un tema común.</p>		2hr.	<p>Experiencia directa y exploratorio.</p> <p>Análisis: imágenes, textos, pinturas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Escucha la diversidad de opiniones, construye personajes y compone en grupo relatos de identidad en función de un tema grupal. 	<p>Ficha de relatos no. 4 para la creación de mundos, construye personajes y diálogos”</p>		4hrs.	<p>Análisis de relatos, Inducción y deducción de los relatos propuestos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conoce la cultura de sus compañeros y elogia las cualidades de los otros que le permiten negociar acuerdos para trabajar corporativamente asumiendo la diversidad cultural. 	<p>“Hay lugar para todos”, la fuerza de la diversidad expresada en los nuevos relatos de identidad.</p> <p>“Hilo conductor” hacemos un gran relato con los pequeños relatos.</p>		6hrs.	<p>Experiencia directa</p> <p>Demostración e inter-aprendizaje</p>
<ul style="list-style-type: none"> Realiza proyectos corporativos como la expresión de la convivencia intercultural en el aula. 	<p>“Ensayos y organización para el montaje”</p> <p>“La fiesta de la interculturalidad”, representación dramática del Gran R.I</p>		6hrs.	<p>Experimental directo, (memoria, coreografías, utilerías, vestuario, escenografía)</p>

Objetivo del Módulo III: Mejorar la comunicación intercultural a través de proyectos corporativos como expresión de la convivencia intercultural en el aula.

El Módulo III se formuló no sólo como síntesis de los dos módulos anteriores, sino como praxis intercultural, esta práctica se denominó convivencia intercultural. Pero para este momento del proceso las relaciones de poder como se refirió Foucault (1991) a las relaciones interpersonales, estaban más equilibradas y la base de poder más repartida que al inicio del proceso. En esta parte del camino resultaba notable el nivel de iniciativas y propuestas que los niños y niñas planeaban en los grupos pequeños y en el grupo grande. Entonces, era muy visible ese crecimiento en seguridad, autonomía y alegría que mejoraron la autovaloración personal y colectiva. El propósito del módulo era ampliar el nivel de debate, de palabras, de gestos y de construcción corporativa, era el momento de invitarles a asumir un proyecto común que en esta circunstancia que la convivencia les retó a poner en práctica la comunicación intercultural, como planteaban Chen y Starosta (1996). Ahora los niños y niñas con mayor seguridad empezaron a proponer, escuchar y negociar significados culturales; experimentaron que necesitaban más tiempo para arribar a acuerdos y que esos acuerdos incluían una manera de organizarse y de realizar el trabajo, experiencia en que aprendían a ceder y a ganar todos.

1er. Momento Nuevos grupos, nuevos relatos-

Desde el principio se configuraron nuevos grupos y cada grupo acordó un nombre. Así tuvimos: “Los soñadores”, “Águilas Doradas”, “Fuerza Aventurera”, “Las Estrellas de la Amistad” y “Los Guerreros”, estos nombres demostraban identidad del colectivo y muy especialmente, esa característica de sentir esperanzador en todos los grupos. Momento seguido, realizaron diversos juegos para la integración y armaron una breve secuencia coreográfica para presentarse. Esto sirvió como una especie de bautizo de identidad o rito de iniciación. En seguida, se organizaron para proponer un tema de interés con el que crearon un relato para dramatizar. Entre los temas problemas, que los grupos llegaron a elaborar luego de escuchar, sustentar, debatir, fusionar y complementar, presentaron: “*La delincuencia y los jóvenes*”, “*La falta de comunicación en la familia*”, “*La discriminación racial*”, “*La corrupción en el Municipio*” y “*La migración de las madres*”. Con cada uno realizaron una primera improvisación, luego se dieron cuenta que debían trabajar mejor sus personajes para contar mejor aquello que realmente querían expresar.

2do Momento: Construcción de personajes.

Entonces, se les propuso a modo de ayuda, rellenar grupalmente la ficha 4 (ver anexo 6), material que ayudó a algunos a definir mejor sus personajes, al otorgar una manera especial de caminar, de hablar, de vestir, de sentir a estos. Con los personajes más definidos se enriquecieron los relatos. También, la construcción personal y común de los personajes permitió una manera de estructurar la secuencia de los relatos a dramatizar. Cabe precisar que esa ficha 4 también ayudó a la construcción colectiva de los personajes, aunque luego cada estudiante nutrió de vida el personaje que debía representar, como sucede en la dramatización. Este era un momento importante y de inflexión de todo el proceso. Ante el evidente empoderamiento de ellas y ellos las negociaciones fueron cada vez más arduas y requirieron más tiempo. Fue impresionante la riqueza del aporte de participantes afincados en una mejor autovaloración, defendiendo sus propuestas, más cuestionadores y también mejores negociadores.

Al mismo tiempo, esta descripción del momento nos lleva a encontrar en el proceso de construcción de personajes una causante especial. Porque en esta parte de la experiencia, los relatos se empezaron a basar más en los seres que sostienen la historia, siendo los personajes los que hacían el relato. Esta situación también ayudó a que cada estudiante asumiera lo especial de su aporte y de su rol para dramatizar en grupo. Entonces una elaboración más minuciosa del personaje correspondió a un estudiante crecido en identidad. De tal manera que esos cuerpos de realidades culturales, con textos corporizados estaban invitados no sólo a afirmarse sino a construir un relato donde todos sean protagonistas.

Fue así que, preparar el nuevo relato les demandó crear relaciones entre los personajes que a su vez los llevó a crear diálogos, y estos diálogos llevaron a acciones. Al tener amplitud para crear el relato, probaron con títeres, payasos, música, danza para enriquecer la dramatización. De esta manera la creación colectiva era también creativa. Así, y para distinguir se de otros grupos unos empezaron por el final del relato, otros como un sueño futurista, mientras que un grupo decidió dejar la historia sin final y otro recurrió a la estructura lineal y progresiva. Todas estas formas expresaban lo que ellos iban siendo como personas y como colectivo, terminaron dramatizando 5 relatos. Se considera importante que ante el ejercicio de comunicación intercultural en los trabajos grupales, se incorporó un tiempo de autoevaluación grupal y general, antes de culminar cada sesión, de esta manera se logró tomar el pulso al proceso y reconocieron que realizaban un proyecto común que involucraba a todos.

3er. Gran relato. Todos contamos

Esta última parte era el gran reto, porque los personajes y los relatos dramatizados eran contundentes y ricos pero llegó el momento de volver a abrir el contexto. Por esa razón, entre hallazgo, afirmación y novedad, se les planteó construir entre todos un gran relato de identidad, integrando los 5 relatos realizados.

El proceso resultó complicado al inicio, y experimentaron nuevamente el vértigo del caos creativo, hasta que surgió la necesidad de ordenarse más. Entonces, por iniciativa de ellas y ellos se tomaron un tiempo para recordar las cosas que antes les había ayudado a resolver problemas. Esto les llevó a conversar, tomar acuerdos y organizar el espacio y los tiempos para que todos puedan expresarse y además para que puedan llevar escena las propuestas. Durante tres sesiones se organizaron, se evaluaron, y construyeron un gran relato. Durante ese tiempo empezaron por lo que tenían claro, dejando las dificultades para después. Habían encontrado que no todo podían definirlo desde el inicio y que en el ir haciendo se encuentran las soluciones. El nuevo gran relato surgido de todo ese hacer y descubrir, contó la historia de una familia que vive en Breña, un distrito sucio y descuidado por sus autoridades y pobladores. Esta familia tenía un hijo menor que ayudaba a su familia vendiendo dulces en el mercado pero que era agredido por otros jóvenes, por ser cholo. La familia sufría problemas económicos que provocaban fuertes discusiones entre la madre y el padre. Hasta que un día, la madre a pesar de su tristeza por dejar a su hijo, decidió aceptar la propuesta de una prima para irse a trabajar al extranjero. Debido al viaje de la madre, el niño por tristeza empieza a faltar a la escuela, pero sus amigos del colegio se preocupan por él y lo fueron a visitar para animarlo. Finalmente, ante la insistencia amorosa de sus amigos comprende que estos pueden ser los hermanos que nunca tuvo, aunque igual extrañaba a su madre. Este gran relato de identidad dramatizado concluyó con un lema que gritaron a todo pulmón, ¡Con amigos, siempre hay esperanza!

Como podemos apreciar, los indicadores de las variables de investigación, Dramatización de Relatos y Convivencia Intercultural se expresan en todo el proceso de manera permanente. Sin embargo por razones metodológicas en cada momento se explicita y se prioriza la dimensión que corresponde al objetivo principal del módulo. De esta manera, ningún ítem se realiza sólo, por el contrario cada uno guarda relación con otros. Entonces, la investigación resultó coherente con lo que se pretendía, porque como la propia cultura, se ha avanzado con un enfoque didáctico dispuesto a incorporar la iniciativa de los estudiantes. Además, el proceso cultural y de convivencia es la suma de un pasado, de una perspectiva de un futuro que conjugan en el presente. Y en este proceso, el aula y los estudiantes conformaron el lugar o *habitus* como dice Bourdieu (1977), donde se dinamiza la vida y el cambio cultural.

Porque toda esta propuesta ratifica la riqueza de la dramatización y su aporte como dinamizadora de procesos culturales, al hacer realidad y posible todos los deseos en un tiempo, debido que dramatizar no es teorizar sino hacer deshaciéndose para ser y seguir siendo. Asimismo la dramatización ayudó a mantener lo valioso, ceder ante lo nuevo bueno y celebrar que se construye a lo largo de un proceso, y reafirmó que cada uno es referente para otro en un espacio concreto de creación, llámese dramatización o vida. Porque para dramatizar no bastó fortalecer la autonomía y reconocer la diversidad, necesitó además de desear resolver juntos problemas comunes. De manera los estudiantes configuraron la gran acción performativa, dramatizando el gran relato de identidad con una secuencia dramática armónica, refiriéndonos a armónica como un estado de ética cordial, donde todos y todas se sintieron representados. Más, no se trató de asimilar, sino de afirmar diversas identidades como lo plantea Cortina (2005), para no recrearse en la diferencia y más bien asumir que todos somos protagonistas en una convivencia intercultural auténtica.

CAPITULO V

5.1 Resultados de la prueba de entrada y de la prueba de salida. En total general.

Tabla No.14 Resultados de la Prueba De Entrada

5.1

PRUEBA DE ENTRADA	Variable Dependiente: Convivencia Intercultural									Variable Independiente Dramatización de Relatos de I			Puntaje Total por estudiante	
	Autovaloración personal			Autovaloración Colectiva			Comunicación intercultural			Expresión dramática				
	Acepta sus cualidades	Reconoce sus dificultades	Construye una Autoimagen Positiva	Reconoce Cualidades de su cultura	Reconoce Dificultades de su cultura	Valora la riqueza de cada cultura	Conoce las culturas de sus compañeros	Elogia las cualidades de sus compañeros	Negocia Acuerdos reconociendo la diversidad cultural	Realiza trabajo corporativo	Compone diálogos y relatos sobre su Identidad cultural.	Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los R. I.		Representa dramáticamente R.I
Puntaje de indicadores														
No. De alumno	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	39
1	1	0	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	15
2	1	0	1	1	0	0	1	1	0	2	0	1	1	9
3	1	0	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	12
4	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	16
5	1	0	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	15
6	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11
7	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	7
8	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	16
9	2	0	2	1	1	0	1	2	2	1	1	1	1	15
10	2	0	2	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	14
11	1	0	1	1	0	0	1	1	2	1	0	0	1	9
12	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	16
13	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	10
14	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11

15	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	9
16	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	16
17	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	19
18	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12
19	2	1	2	1	1	0	1	2	2	2	1	1	1	17
20	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
21	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	20
22	2	0	1	1	1	0	1	2	2	1	1	1	1	14
23	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	7
24	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	8
25	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	9
26	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12
27	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	10
28	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
29	1	0	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	12
Sumatoria del grupo(87)														
Valoració	36	11	34	30	18	11	33	35	39	35	26	26	29	
Nunca = 0	1	18	1	0	12	19	2	1	4	0	3	3	0	
Ocasionalmente = 1	20	11	22	28	16	9	21	21	11	23	26	26	29	
Frecuentemente = 2	8	0	6	1	1	1	6	7	14	6	0	0	0	
Siempre = 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Tabla 15: Resultados de la Prueba de Salida.

PRUEBA DE SALIDA	Variable Dependiente: Convivencia Intercultural										Variable Independiente Dramatización de Relatos de I			
	Autovaloración personal			Autovaloración Colectiva			Comunicación intercultural				Expresión dramática			
	Acepta sus cualidades	Reconoce sus dificultades	Constuye una Autoimagen Positiva	Reconoce Cualidades de su cultura	Reconoce Dificultades de su cultura	Valora la riqueza de cada cultura	Conoce las culturas de sus compañeros	Elogia las cualidades de sus compañeros	Negocia Acuerdos reconociendo la diversidad cultural	Realiza trabajo corporativo	Compone diálogos y relatos sobre su identidad cultural.	Constuye personajes y estructura secuencias dramáticas de los relatos de identidad	Representa dramáticamente R.	
Salida														
1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	32
2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	31
3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	34
4	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	34
5	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	33
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	27
7	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	32
8	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	30
9	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	30
10	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	31
11	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	29
12	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	32
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	30
14	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	33
15	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	30

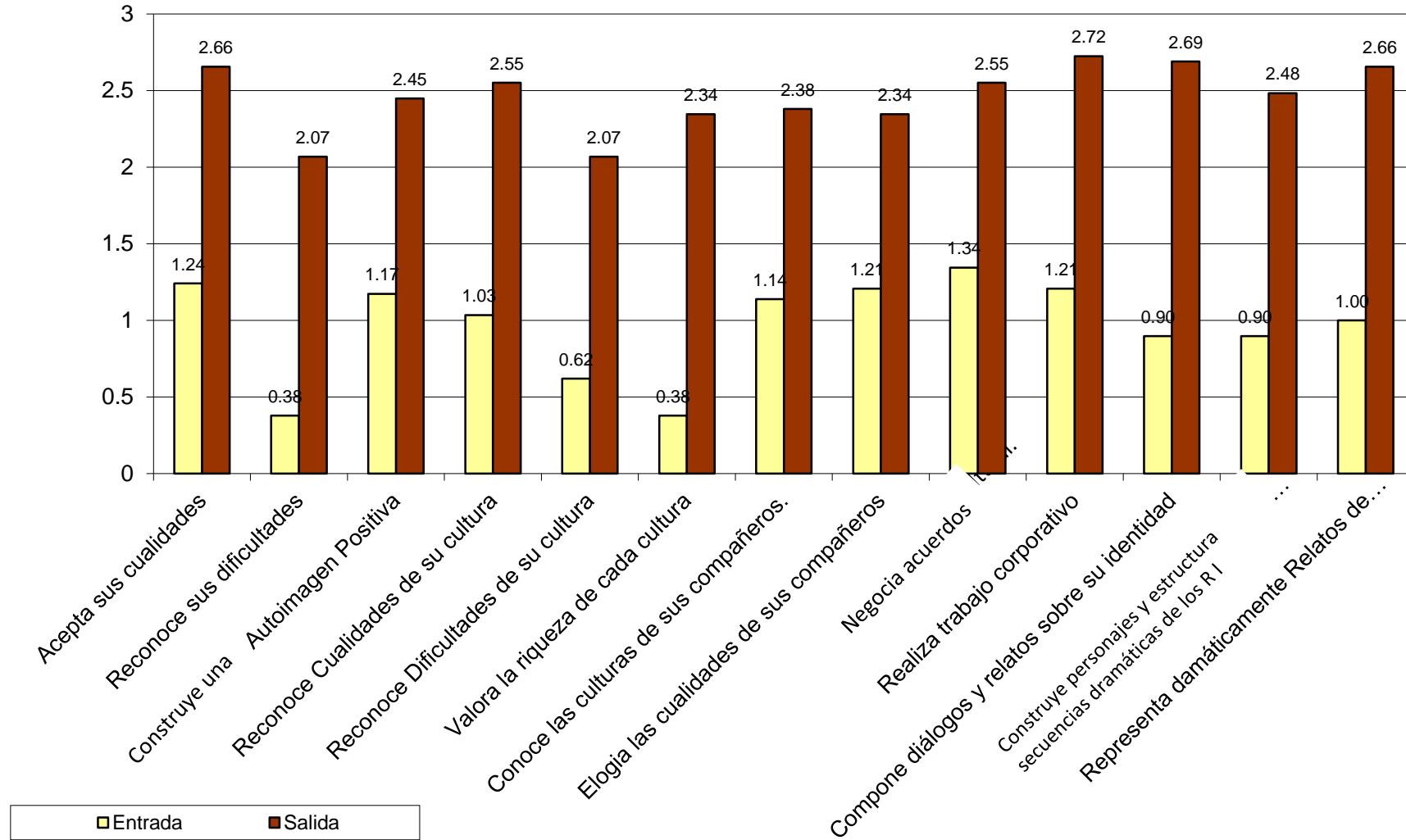
16	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	30
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	39
18	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	29
19	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	33
20	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	30
21	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	36
22	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	33
23	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	33
24	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	36
25	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	33
26	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	31
27	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	30
28	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	33
29	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	33
Sumatoria	77	60	71	74	60	68	69	68	74	79	78	72	77	
Nunca = 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ocasionalmente = 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Frecuentemente = 2	10	27	16	13	27	19	18	19	13	8	9	15	10	
Siempre = 3	19	2	13	16	2	10	11	10	16	21	20	14	19	

Tabla No. 16 Resultados específicos según variables - Prueba de entrada y salida.

Variable Dependiente: Convivencia Intercultural											V:I:Dramatización de Relatos de I.		
	AUTOVALORACIÓN PERSONAL			AUTOVALORACIÓN COLECTIVA			COMUNICACIÓN INTERCULTURAL				EXPRESION DRAMATICA		
	Acepta sus cualidades	Reconoce sus dificultades	Constuye una Autoimagen Positiva	Reconoce Cualidades de su cultura	Reconoce Dificultades de su cultura	Valora la riqueza de cada cultura	Conoce las culturas de Sus compañeros.	Elogia las cualidades de sus compañeros	Negocia Acuerdos reconociendo la diversidad cultural.	Realiza trabajo corporativo	Compone diálogos y relatos sobre su identidad	Construyen personajes y estructura secuencias dramáticas de los R. I.	Representa dramáticamente Relatos de identidad
Sumatoria = 87	36	11	34	30	18	11	33	35	39	35	26	26	29
Entrada													
Cuenta Alumnos													
Entrada													
Nunca	1	18	1	0	12	19	2	1	4	0	3	3	0
Ocasionalmente	20	11	22	28	16	9	21	21	11	23	26	26	29
Frecuentemente	8	0	6	1	1	1	6	7	14	6	0	0	0
Siempre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Porcentajes													
Alumnos Entrada													
Nunca	3.45%	62.07%	3.45%	0.00%	41.38%	65.52%	6.90%	3.45%	13.79%	0.00%	10.34%	10.34%	0.00%
Ocasionalmente	68.97%	37.93%	75.86%	96.55%	55.17%	31.03%	72.41%	72.41%	37.93%	79.31%	89.66%	89.66%	100.00%
Frecuentemente	27.59%	0.00%	20.69%	3.45%	3.45%	3.45%	20.69%	24.14%	48.28%	20.69%	0.00%	0.00%	0.00%
Siempre	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Sumatorias -													
Salida	77	60	71	74	60	68	69	68	74	79	78	72	77
Cuenta Alumnos -													
Salida													
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Frecuentemente	10	27	16	13	27	19	18	19	13	8	9	15	10
Siempre	19	2	13	16	2	10	11	10	16	21	20	14	19
Porcentajes													
Alumnos -Salida													
Nunca	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Ocasionalmente	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Frecuentemente	34.48%	93.10%	55.17%	44.83%	93.10%	65.52%	62.07%	65.52%	44.83%	27.59%	31.03%	51.72%	34.48%
Siempre	65.52%	6.90%	44.83%	55.17%	6.90%	34.48%	37.93%	34.48%	55.17%	72.41%	68.97%	48.28%	65.52%
Promedios Generales:													
Promedio Entrada	1.24138	0.37931	1.17241	1.03448	0.62069	0.37931	1.13793	1.2069	1.34483	1.2069	0.89655	0.89655	1
Promedio Salida	2.65517	2.06897	2.44828	2.55172	2.06897	2.34483	2.37931	2.34483	2.55172	2.72414	2.68966	2.48276	2.65517

Grafico No. 6

GRAFICO DE EVALUACIÓN Promedios Generales



5.2 Resultados específicos según variables e indicadores

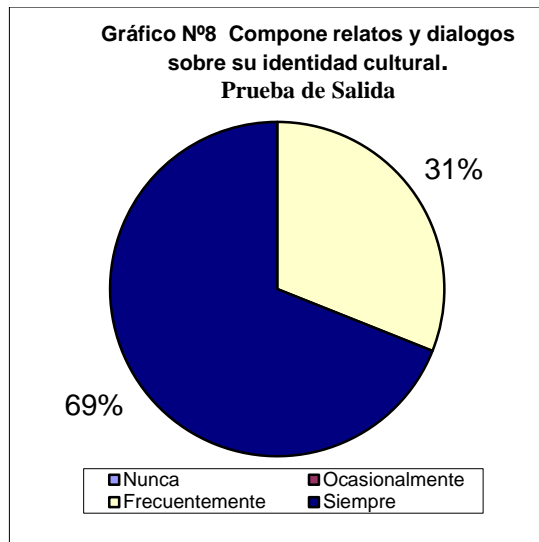
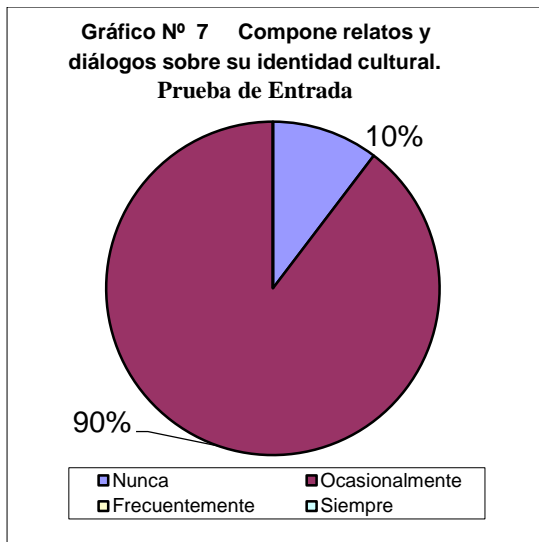
Los resultados registrados en el instrumento *Lista de Cotejo* permiten realizar un análisis cuantitativo de los resultados porcentuales, así como del puntaje que alcanzó la muestra en la escala valorativa antes y después de la aplicación de la propuesta de Dramatización de Relatos de Identidad para mejorar la convivencia intercultural. Atendiendo que la valoración de la efectividad corresponde al logro de los objetivos propios del enfoque de la investigación. Para el siguiente tratamiento de resultados se mantiene el orden del esquema de la investigación, es decir, primero se desarrolla el tratamiento de la variable independiente, luego el tratamiento de la variable dependiente. Con este fin se utilizan los resultados expresados en la Tabla No.16, en el gráfico No.6 y los gráficos según cada ítem.

5.2.1 Dramatización de los Relatos de Identidad.

Es necesario recordar que este es el medio por el cual se quiere llegar a mejorar la convivencia intercultural en el aula. Por esto, para comprender los resultados cuantitativos se debe de tomar en cuenta que estos expresan los resultados de un proceso de creación, donde se usaron diversas técnicas dramáticas que hacen único y particular cada paso del proceso y, que llega a su esplendor cuando al final se los estudiantes logran estructurar y representar dramáticamente el Gran Relato de Identidad.

5.2.1.1 *Compone diálogos y relatos sobre su identidad cultural.*

La prueba de entrada arrojó que existió un 10 % de estudiantes con valoración *Nunca*, el 90% *Ocasionalmente* y un 0% *Siempre*. Mientras que en los resultados de la prueba de salida se registró 0% *Nunca*, 0 % *Ocasionalmente*, 31 % *Frecuentemente* y 68 % *Siempre*. Estos resultados representan el nivel de desarrollo óptimo de un proceso de creación de relatos para expresar la identidad cultural. De igual manera, se debe tomar en cuenta que la muestra cursa el V Ciclo de educación básica, nivel donde los estudiantes tienen la capacidad de leer, escribir y redactar composiciones con temas libres. Sin embargo, esta capacidad se desarrolla aún más con la exploración desde el cuerpo para encontrar nuevas posibilidades expresivas, como bien se hizo aplicando la propuesta. Esta afirmación se evidencia al leer los gráficos siguientes.



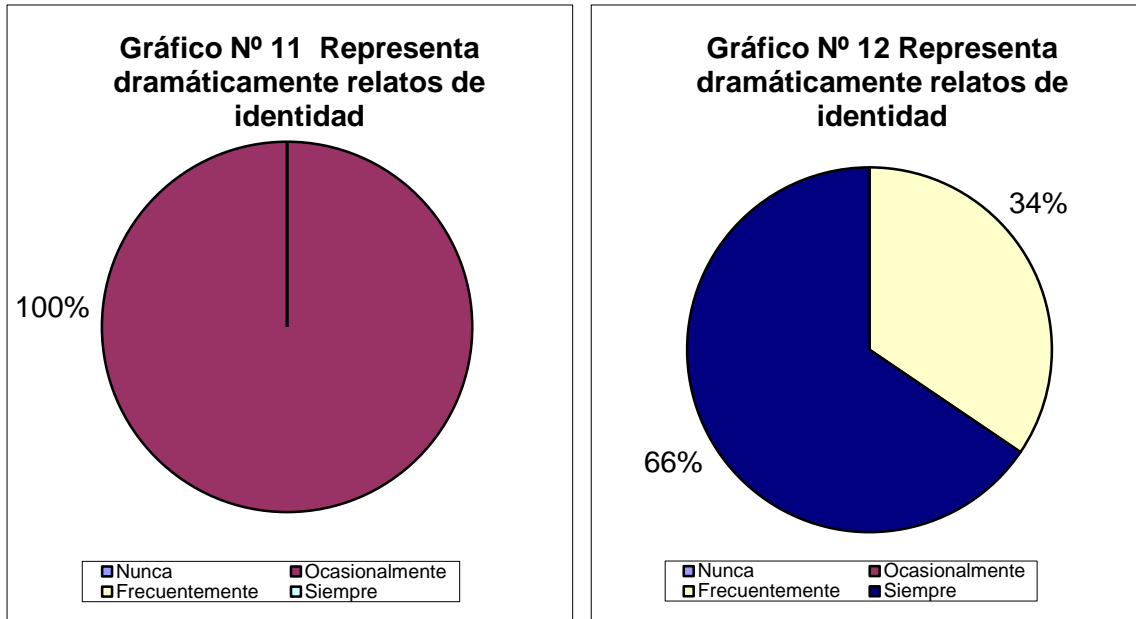
5.2.1.2 Construye personajes y estructura secuencias dramáticas de los Relatos de Identidad.

Para transformar un relato en una experiencia dramatizada, es necesario conocer la capacidad que los estudiantes cuentan para construir personajes y organizar las partes de un montaje dramático. Entonces, aplicando la prueba de entrada la muestra de la investigación obtuvo 10 % *Nunca*, 90 % correspondió a *Ocasionalmente*, y 0 % tanto para las valoraciones *Frecuentemente* y *Siempre*. Mientras que al final del proceso los resultados fueron 52 % *Frecuentemente*, 48 % *Siempre* y 0 % para las otras valoraciones inferiores. Es decir que en el proceso los estudiantes pudieron mejorar estas capacidades, tal como se aprecia al comparar los gráficos No. 9 y 10.



5.2.1.3 Representa dramáticamente relatos de identidad.

Este ítem buscó evaluar el nivel de desenvolvimiento escénico de los estudiantes. En la prueba de entrada la muestra obtuvo un 100 % para la escala lo hacía sólo Ocasionalmente. Mientras que en la prueba de salida los resultados fueron completamente distintos, siendo 0 % para *Nunca* y *Ocasionalmente*, logrando que 34% lo haga *Frecuentemente* y 66 % *Siempre*, significando esto un gran progreso, como lo expresan los gráficos No. 11 y 12.



Para una comprensión adecuada de toda esta la variable independiente, Dramatización de Relatos, traducimos los porcentajes en promedios generales (Véase Gráfico N.6) donde se evidencia que la muestra al inicio del proceso obtuvo en *Expresión Dramática*, que es la única dimensión de esta variable, sólo una puntuación baja que osciló entre el 0,9 y 1 dentro de la escala valorativa, ubicándose en el rango de las dos escalas inferiores. Sin embargo, los datos de la prueba de salida evidencian un crecimiento notable, porque la muestra logró puntuar entre el 2,48 y el 2,66 de la escala valorativa, siendo 3 el puntaje más alto a alcanzar. Estos datos expresan cuantitativamente que los primeros diálogos y relatos personales que compusieron los estudiantes expresaban relaciones muy simples, y que tanto los personajes como estructuras dramáticas correspondían más a los cuentos clásicos occidentales. Sin embargo, después de aplicar la propuesta los estudiantes descubrieron diversas maneras expresivas que involucraron el cuerpo y desde ellas consiguieron representar mejor sus culturas. Finalmente, avanzaron en la construcción de una autoimagen positiva y en la identificación con un colectivo de diversidad cultural como es el que conforman los compañeros de clase.

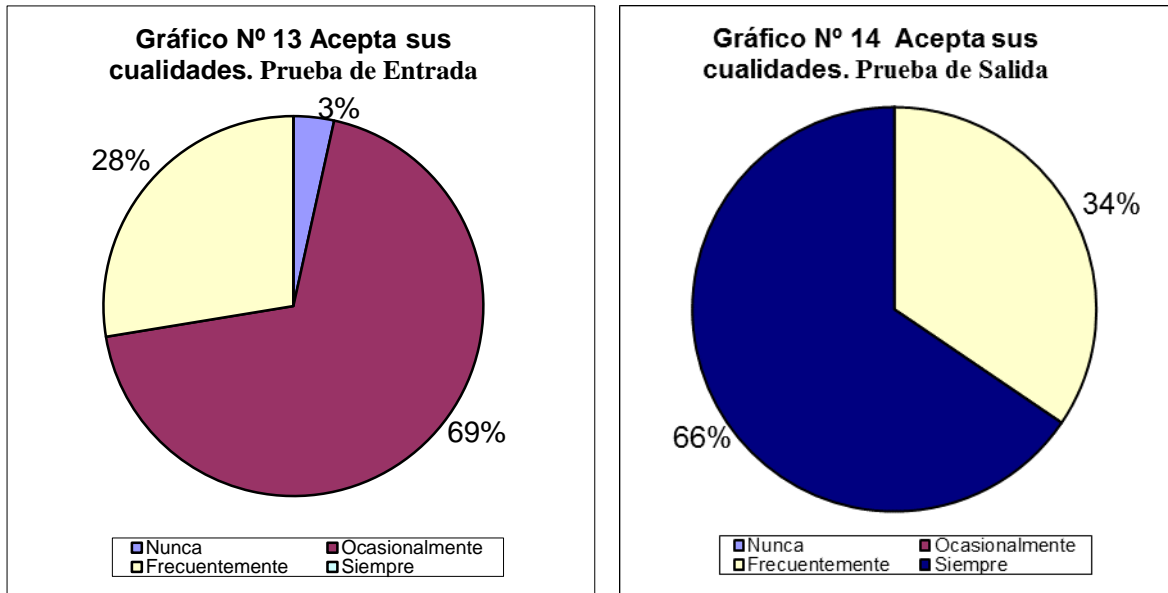
Estos buenos resultados de la prueba de salida, se afirman en el lento y constante trabajo que todos los niños y niñas realizaron. También, los resultados confirman el potencial de crecimiento personal desde el trabajo con el cuerpo. Siendo el cuerpo, el territorio en que los temores previos se desvanecieron para dar posibilidad a que emerjan las reales posibilidades expresivas de cada estudiante, y de esta manera constituir un nuevo espacio-tiempo donde todos pudieron ser. De igual manera, ellos descubrieron que no todo está dado en uno, y que ser protagonistas y creadores de los R.I. fue también ser protagonistas de un proyecto mayor. Recordemos que el primer Relato de Identidad está en el propio cuerpo y que sólo necesita una mirada amable y el reconocimiento del otro para estar en el mundo. Además, toda la propuesta se sustentó en la importancia de valorar las propuestas, los gustos y deseos de los estudiantes, y desde ahí lograron componer vínculos, relaciones, textos y roles para dramatizar de manera colectiva los relatos. De este modo, el relato se hizo comunicación, convivencia y proyecto compartido.

En cuanto, a la construcción de personajes estructurando secuencias dramáticas, consistió en partir del simple relato narrado en primera o tercera persona para hacerla acción dramática, estos personajes estuvieron en relación directa con sus creadores, emanando de ellos mismos la composición de diálogos y la estructuración de las secuencias. En ocasiones los relatos tuvieron diversos comienzos y finales, aunque siempre intentaron mantener el motivo central de lo que querían expresar. Además, la novedad de cada nueva representación resultó inesperada. En esa serie de intentos y pruebas los personajes se enriquecieron en complejidad, en sus movimientos característicos, gestos particulares, palabras claves hasta lograr en sí enriquecer toda la historia. Se puede decir que todo se transformó al pasar de una simple personaje a considerar al personaje como sujeto del relato. Por eso, si al inicio eran representaciones básicas centradas más en el mimo, la narración y el carácter lúdico, en el proceso lograron articular una diversidad de temas y de situaciones que les permitió jugar apasionadamente con la dramatización. Estas afirmaciones se apoyan en los resultados alcanzados al final del proceso, véase el gráfico No.6, donde el ítem *Representa dramáticamente Relatos de Identidad* alcanzó igual resultado que el ítem *Acepta sus cualidades*, y este sólo logró tener una mínima de 0,1 % con respecto al ítem *Realiza Trabajo Corporativo*. Esto demostraría que los ítems fueron complementarios para lograr la mejora de la convivencia.

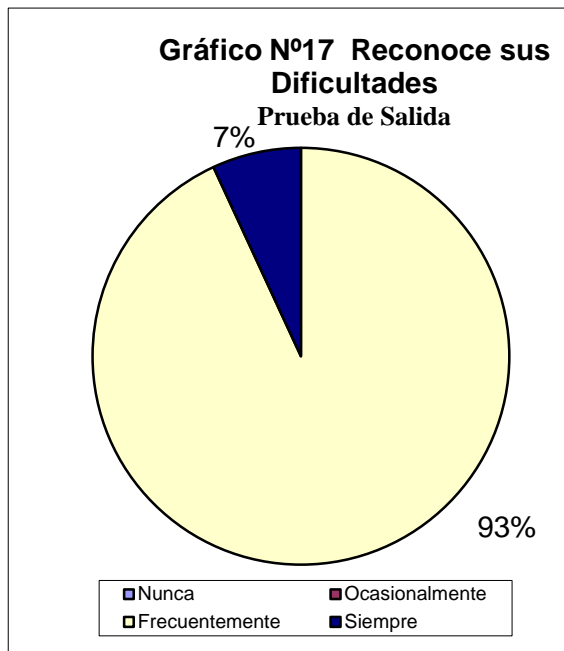
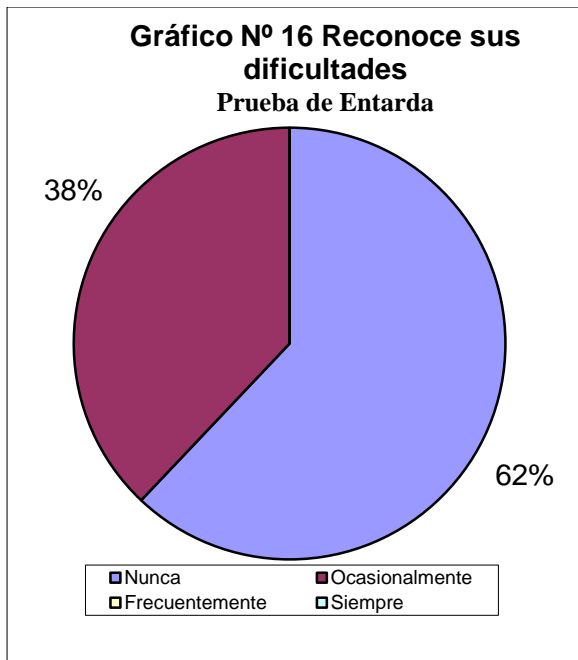
5.2.2 Convivencia Intercultural presentan los siguientes resultados para los indicadores:

5.2.2.1 Autovaloración Personal.

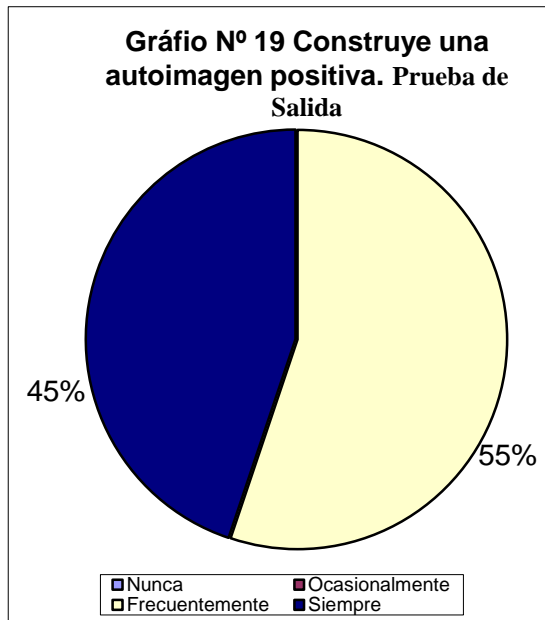
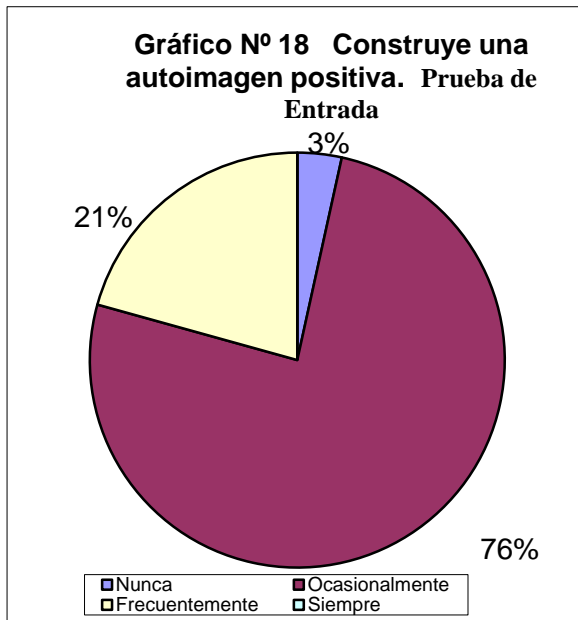
El desafío estuvo puesto en el ítem *Acepta sus cualidades* que presentó en la prueba de entrada un 3% *Nunca*, un 69% *Ocasionalmente*, un 28 % *Frecuentemente* y 0 % *Siempre*. Mientras que en la prueba de salida las valoraciones cambian sustancialmente a 0 % *Nunca*, 0% *Ocasionalmente*, 34 % *Frecuentemente* y 66% *Siempre*.



Para el ítem *Reconoce sus Dificultades* se observa que en la prueba de entrada, tal como lo expresa el gráfico No.16, fue el menor valoración de toda la prueba, obteniendo 62 % *Nunca*, 38 % *Ocasionalmente* y 0% tanto para *Frecuentemente* y *Siempre*. Este resultado plateó trabajar con mayor cuidado todo aquello que afectara a la confianza y a la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sí mismos y transformar la dificultad en desafío. No obstante, este fue el ítem que más progresó tuvo al final de la aplicación de la propuesta, como lo expresa el gráfico No. 17. Resulta relevante el progreso de toda muestra al alcanzar para este ítem el 93 % para *Frecuentemente* y un 7% para *Siempre*, quedando 0% para las otras escalas. Por lo tanto, se puede concluir que los estudiantes con mejor autovaloración personal trasformaron las dificultades en posibilidades de aprendizajes, porque un buen autoconocimiento personal considera lo bueno y lo malo de la cada persona, y no hay persona perfecta sino única e irrepetible.



En cuanto los resultados del ítem *Construye una Autoimagen positiva* que el gráfico No.18 presenta, en la prueba de entrada obtuvo 3 % *Nunca*, 76 % *Ocasionalmente* y 21 % *Frecuentemente*. Más al término de la experiencia los resultados que presenta el gráfico No. 19 fueron 55 % *Frecuentemente* y 45 % *Siempre*.



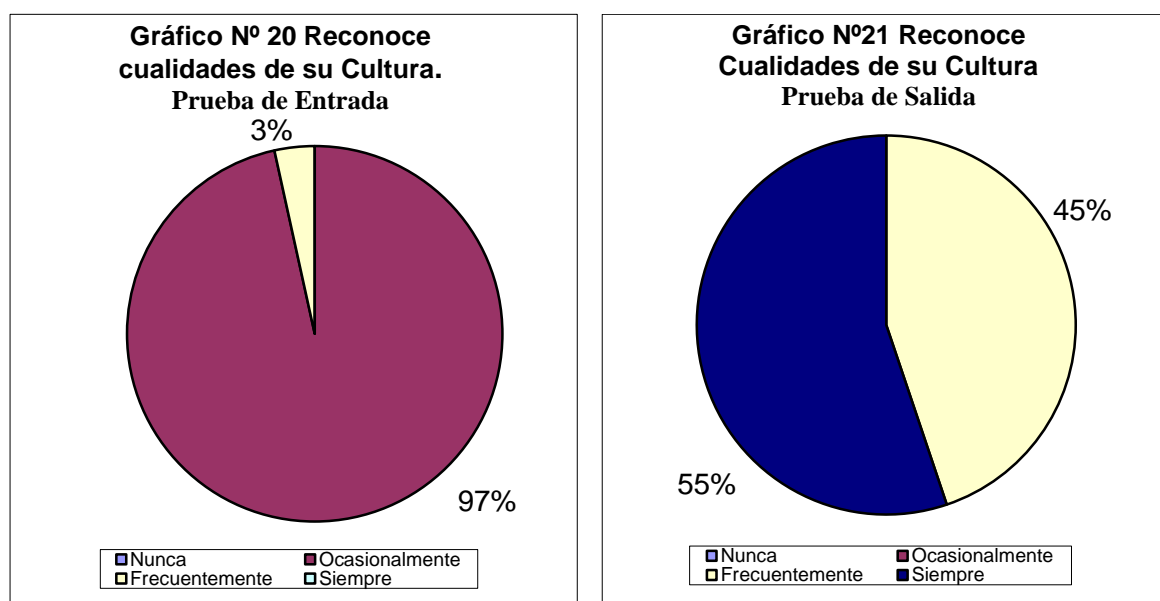
Con respecto al indicador *Autovaloración Personal*, en la prueba de entrada el puntaje que la muestra alcanzó fluctuó en escalas mínimas, fluctuando entre el 0.38 y el 1.27, tal como se aprecia en la tabla No. 16. Mientras que en la prueba de salida los puntajes subieron hasta alcanzar entre el 2.07 y el 2.66. Es decir, lograron escalas óptimas de valoración. Desde estos tres ítems es posible afirmar que la autovaloración positiva y el reconocimiento de sus

dificultades permitieron que los estudiantes se acepten así mismo, se sientan agradados con lo que son y con lo que podrían llegar a ser. Todo esto corrobora lo que se pretendió con el primer módulo: “Quién voy siendo” como una dinámica de construcción de una identidad personal, donde el juego, el respeto, el trabajo consigo mismo, la vida como proceso de cambio y la creatividad son fundamentales. Finalmente, podemos afirmar que sólo maravillándose de lo que ya se es, la persona puede interesarse en el contexto, en sus pares y en sus referentes culturales sin que estos signifiquen una amenaza.

5.2.2.2 Autovaloración Colectiva

En este indicador se encuentran los ítems claves para lograr el tránsito de una simple constatación de diversidad en el aula a la convivencia intercultural.

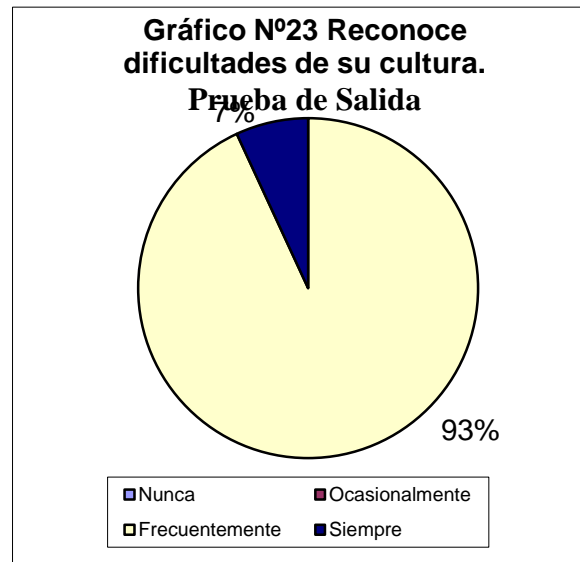
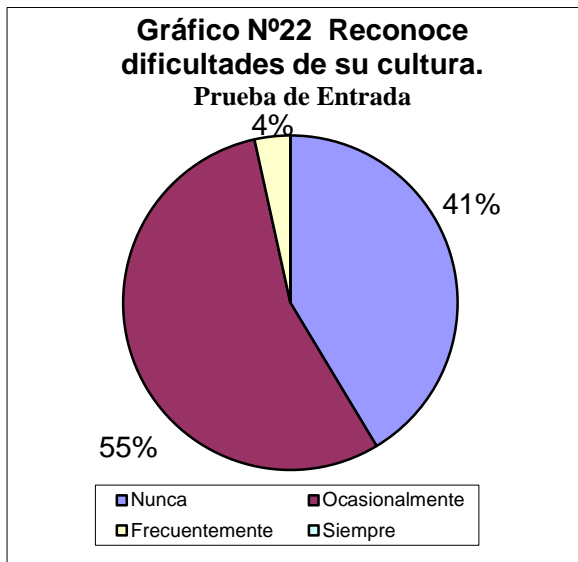
La prueba de entrada para el ítem *Reconoce las cualidades de su cultura* se registró en 55 % *Frecuentemente*, 41% *Ocasionalmente* y 4% *Siempre*. Sin embargo, al finalizar el proceso los resultados fueron otros, un 97 % *Ocasionalmente* y sólo el 3 % *Frecuentemente*. Así lo muestran los gráficos siguientes:



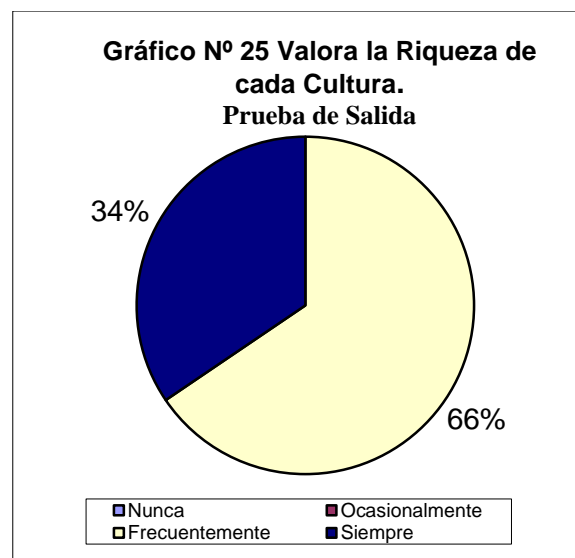
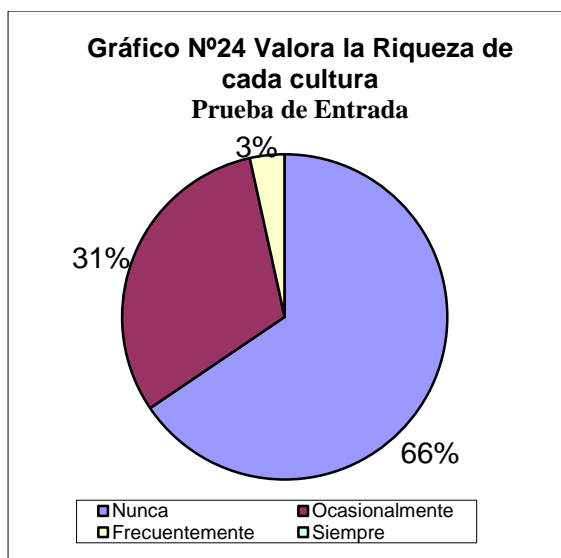
Estos porcentajes estarían expresando, que los estudiantes de la muestra al final del proceso, logran identificarse con un grupo cultural de pertenencia al cual reconocen prácticas culturales que aprecian.

Mientras que para el ítem *Reconoce las Dificultades de su cultura*, los resultados de la prueba de entrada que expresa el gráfico No. 22, fue 41 % *Nunca* y un 55 % *Ocasionalmente*. Cifras que señalan que este ítem era el mayor desafío para el proyecto de convivencia

intercultural. Fue entonces, que se trabajó con el segundo módulo para ayudar a la muestra a reconocer las dificultades como parte de la condición humana y de los grupos culturales. Porque así como una persona está siempre en proceso, también lo están los colectivos o grupos culturales. Al culminar el proceso, como lo muestra el gráfico No. 23, la muestra obtuvo 0% para *Nunca*, 0% *Ocasionalmente*, mientras que 93 % *Frecuentemente* y un 7% *Siempre*.



En el ítem *Valora la riqueza de cada cultura* la muestra alcanzó en la prueba de entrada, ver gráfico No. 24, 66 % *Nunca*, 31 % *Ocasionalmente* y 3 % *Frecuentemente*. Sin embargo, en la prueba de salida expresada en el gráfico No.25 registró un 66 % para *Frecuentemente* y un 34 % *Siempre*.



Luego de este panorama de porcentajes se concluye que la *Autovaloración Colectiva* de los niños, al inicio del proceso, estaba afectada por dificultades para reconocer las limitaciones de la propia cultura. Esto lo podemos corroborar con el puntaje alcanzado por la muestra en la prueba de entrada que expresa el gráfico No. 6. La escala valorativa fluctuó entre 0.38 al 1.14 que corresponden a los niveles más bajos de la estimación. De ello, se puede aseverar que los estudiantes estaban atrapados en una mirada idealista y egocéntrica de la cultura, que vivían con angustia las faltas o errores porque eran sensibles a las críticas. Es importante referirnos a los efectos positivos del trabajo de los estudiantes con respecto a los relatos de otras culturas, porque experimentaron una distancia necesaria que les ayudó a reconocer que ninguna cultura es perfecta y consideraron la riqueza que cada cultura representa.

De esta manera, el resultado de todo esto fue el equilibrio entre cualidades y dificultades anima un camino común de aprendizaje. Además, la dramatización de estos relatos les permitió trabajar la risa, el exagerar los defectos y liberar tensiones hasta reencontrar las posibilidades que toda cultura tiene. Entonces, se puede afirmar que los relatos que los estudiantes recogieron de sus familias significaron una vuelta al diálogo en casa, a la memoria colectiva de la familia, así como a identificar la cocina como el lugar donde las mujeres de la familia cuentan las historias y anécdotas importantes del clan doméstico. En cuanto los relatos del barrio, estos cobraron importancia porque los reconocieron como los lugares comunes donde habitualmente compran, saludan, transitan, hacen vida de barrio y se expresa la cultura local. De igual modo, los estudiantes lograron identificar a la familia como una referente cultural. Fue así, que la cultura, ese concepto lejano fue posible comprenderlo como experiencia viva y presente. Mientras que la identidad la experimentaron, desde las dramatizaciones, como el conocer los valores, las críticas, los problemas y las maneras que tienen de convivir. Después de todo, reconocieron, aceptaron y valoraron Breña como distrito con identidad, esto resultó un proceso colectivo que afianzó lo personal. Y aunque pocos habían nacido en el distrito, todos se asumieron como breñenses, aunque eso también significó que identificaran los problemas del distrito. Fue así que coincidieron en dramatizar los conflictos que provocaban la basura, los asaltos, la droga, la violencia familiar, y el caos del comercio ambulatorio. Sin embargo con picardía y orgullo representaron también que los mejores chifas y pollerías estaban en Breña.

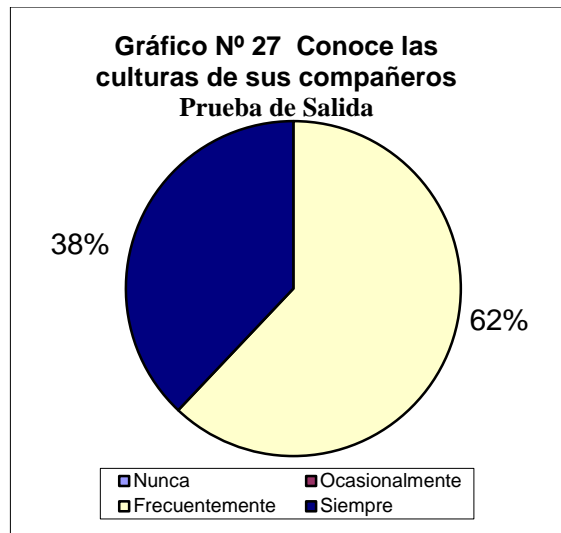
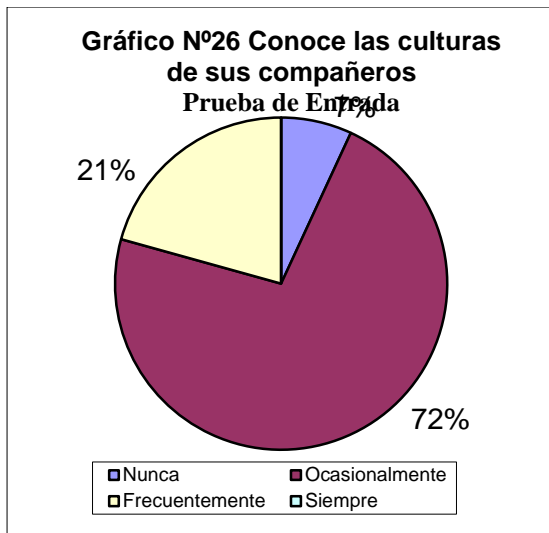
Además, recuperaron la comida como medio para fortalecer las relaciones interpersonales. Entonces, desde el gusto por la comida profundizaron en la diversidad del aula y organizaron *El Festival de los dulces que hablan*. Para ello, los estudiantes se organizaron en grupos para investigar sobre el origen, la preparación y la representación de un relato de

identidad sobre un dulce típico. Nuevamente, como pasó con el objeto, en las historias de los dulces hallaron la historia de un pueblo. De esta manera, pudieron conocer la procedencia de los ingredientes, las fiestas en que se preparan, y que cada comida expresa una manera de ser cultura. Conocieron también que muchos postres peruanos son aporte de la cultura afroperuana. Pero no fue sólo eso lo que lograron, los niños pudieron reconocer que diariamente conviven con la diversidad cultural, desde un desayuno hecho con quinua y leche, o una leche de la costa con cacao de la selva, así como un plátano del norte con un té de origen indio. Más adelante, con toda esa información compusieron relatos donde expresaron que las costumbres muchas veces no permiten aceptar a los demás y que cuesta hacer amistad con los diferentes.

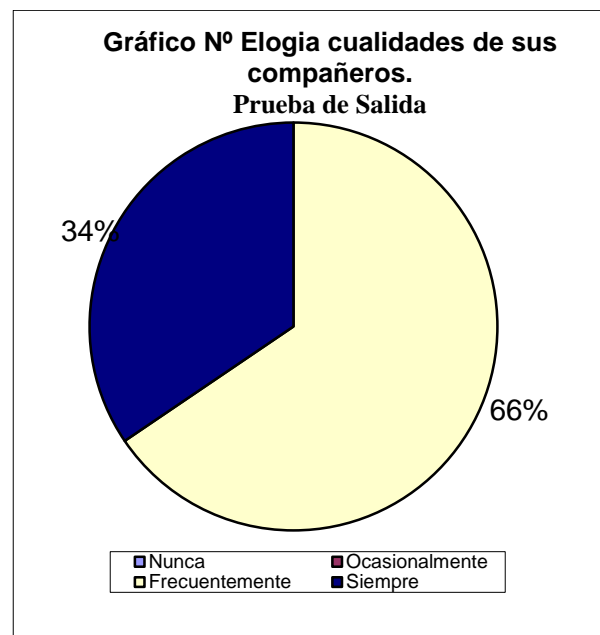
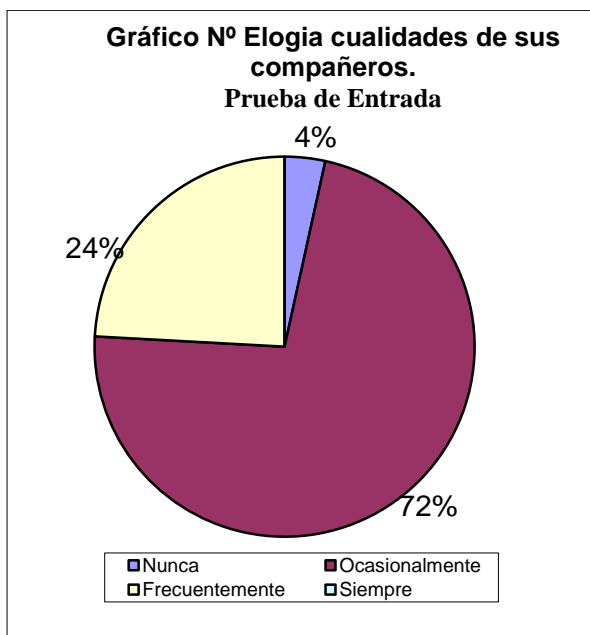
Por último, mencionar que el logro más significativo en la prueba de salida con respecto a este ítem, *Valora la riqueza de cada cultura* fue obtener 0 % para las valoraciones *Nunca* y *Ocasionalmente*, 66 % *Frecuentemente* y 34 % *Siempre*. Estos datos nos permiten aseverar que la muestra creció favorablemente en disposición a reconocer la autovaloración colectiva cimentada en la valoración de la procedencia familiar y barrial. Hasta que comprendieron que una buena disposición para vencer los prejuicios es conocer mejor a los demás y que todas las partes involucradas deben sentirse satisfechas.

5.2.2.3 Comunicación Intercultural.

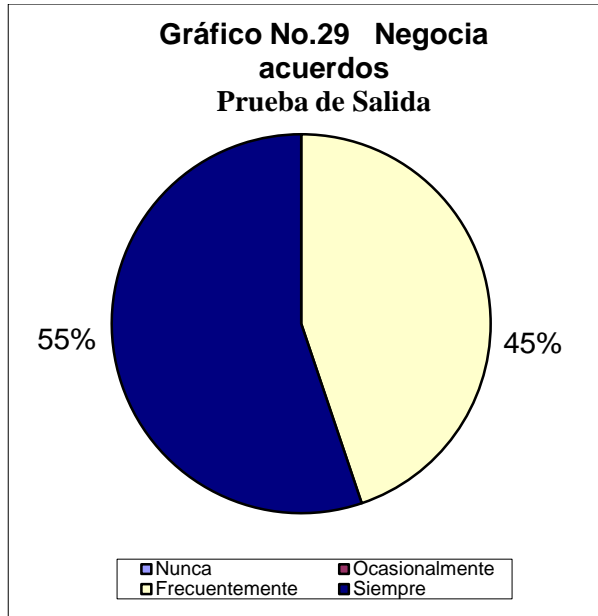
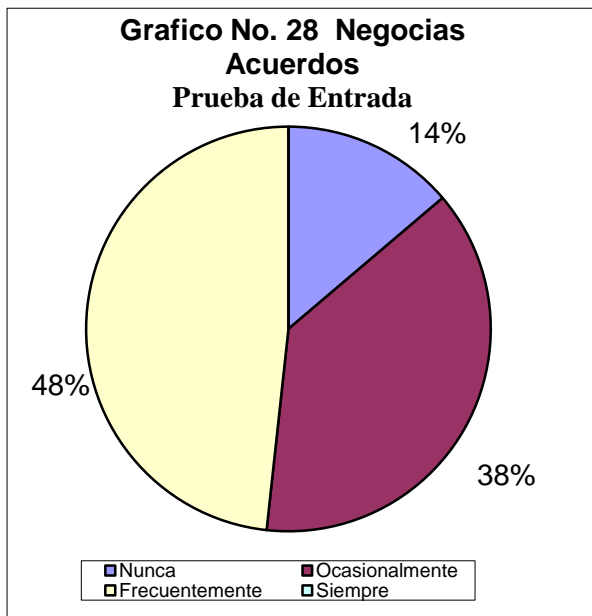
La prueba de entrada registró para el ítem *Conoce la cultura de sus compañeros* que un 72,0 % lo hace *Ocasionalmente*, un 21,0 % *Frecuentemente* y un 7,0 % *Nunca*, tal como figura el gráfico No.26. Mientras que el gráfico No. 27 muestra los resultados de la prueba final, donde 62 % lo hacer *Ocasionalmente* y 38% *Siempre*. Estos datos recogen la tendencia creciente que hubo por parte de los estudiantes, hacia la dramatización o trabajo escénico colectivo, donde todos los involucrados intentaron construir un ambiente donde todos se sintieron acogidos y protagonistas.



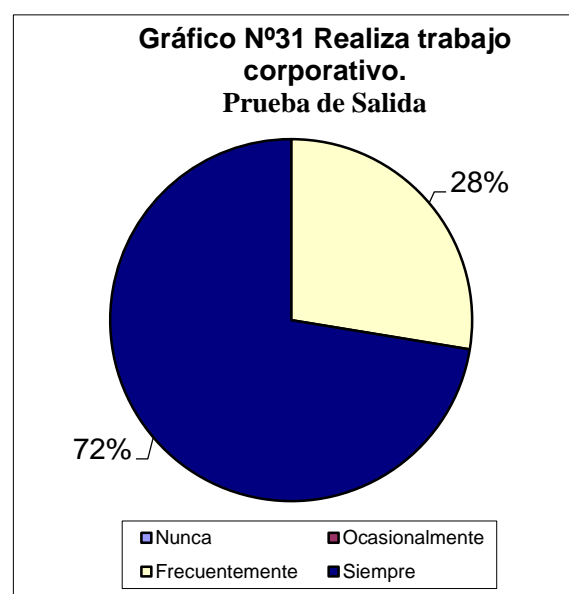
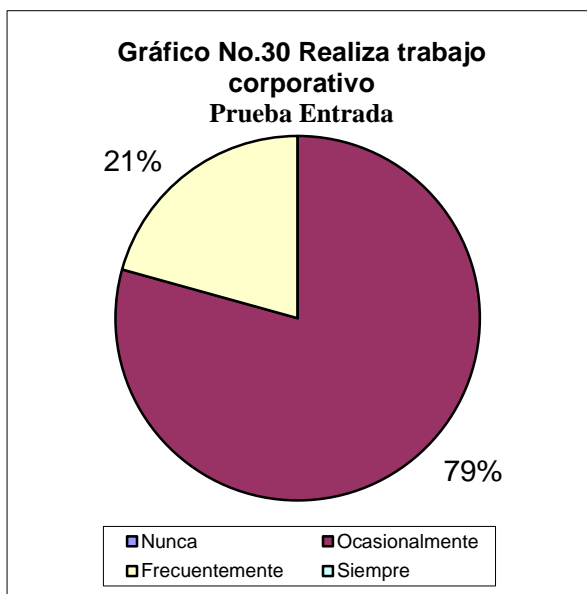
Para el ítem *Elogia cualidades de sus compañeros* se inició el proceso 72 % lo hace *Ocasionalmente*, 24% *Frecuentemente* y sólo un 4 % *Nunca* lo hace. Mientras que los resultados finales dieron 66 % para *Frecuentemente* y 34 % *Siempre*. Datos que se expresan en los siguientes gráficos.



En cuanto al ítem *Negocia Acuerdos* es sorprendente que los niños contaban al inicio del proceso con una disposición 48 % *Frecuentemente*, *Ocasionalmente* 38 % y *Nunca* 14%, como se registra en el gráfico 28. Más los resultados de la prueba de salida que expone el gráfico No. 29 muestra una evolución positiva expresada en 45 % *Frecuentemente*, y 55 % *Siempre*.



En el ítem *Realiza trabajo corporativo*, los gráficos No. 30 y 31 expresan que la prueba de entrada que el 79% lo hace *Ocasionalmente*, 21% *Frecuentemente* y 0% para las otras escalas. Al término del proceso este ítem subió de manera contundente, así la valoración *Siempre* se configuró en el 72% y *Frecuentemente* en el 28% y 0% en las otras valoraciones.



Hay que reconocer que de manera coincidente con los indicadores anteriores, *Comunicación Intercultural* también, al final del proceso, logró un crecimiento que se expresó al pasar de unos promedios en la prueba de entrada que fluctuaron entre el 0.9 y el 1.34, hasta terminar en promedios de entre 2.48 y 2.72 en la prueba de salida. Tal como lo expresan las valoraciones del grafico No.6 de promedios generales.

Entonces ¿cómo se llega a los logros en este indicador Comunicación Intercultural? Una primera consideración nos remite a que los trabajos grupales fueron experiencias comunicativas que configuraron una nueva cultura del aula. Siendo la aplicación de las estrategias dramáticas las que permitieron favorecer un reequilibrio de poderes, porque en al principio las relaciones interpersonales de los estudiantes eran asimétricas, basadas en una baja autovaloración personal y colectiva. Por este motivo, se trabajó la dimensión comunicativa de la interculturalidad, logrando integrar de manera dinámica el conocimiento de las culturas de los otros, el aprecio del talento de los otros, la negociación de acuerdos y el trabajo corporativamente. Recordemos que esta comunicación está basada en la autovaloración o confianza y aprecio sobre sí mismo, aprecio a los otros y los deseos de trabajar juntos.

Para terminar este análisis, se afirma que el fortalecimiento de los referentes culturales de los niños, consiguió relaciones más equitativas de poder que determinaron un trabajo rico de creación, donde todos se sintieron ganadores.

5.3 Aportes surgidos de la investigación

El proceso de investigación sobre Dramatización de los Relatos de Identidad para mejorar la convivencia intercultural de los estudiantes del 5to. Grado del nivel primario, de la I. E “Luz Casanova” del distrito de Breña, de la provincia de Lima, exige reconocer el trabajo transdisciplinar de una propuesta pedagógica, porque en la medida de que el marco teórico sea consistente va a posibilitar la recuperación de una práctica y un aporte del docente en arte dramático, que necesita salir de sus conceptos cerrados y enfoques agotados para enfrentar el desafío de componer y reflexionar en horizontes más amplios y creativos. Es entonces, desde esa perspectiva que asumir la Convivencia no es posible hacerla en general sin ausencia de conflictos. Por esta razón, la presente investigación recupera la confianza en los procesos sostenidos y de mediano plazo, dejando de lado esos proyectos que por buscar la eficacia aceleran y controlan los resultados sin permitirse reflexión transformadora.

De igual manera, se hace evidente que las propuestas deben considerar la cultura de los estudiantes, que a pesar de la distancia generacional que los docentes tenemos con los estudiantes siguen siendo la alegría, la sinceridad y la confianza en el intento lo que hace posible una educación desde dentro y para fuera. Desde dentro, porque cada persona tiene un trabajo cuidadoso que realizar consigo misma y desde ese autocuidado aprenderá a cuidar a los otros. Siendo la convivencia el desafío ético y político para todos los tiempos.

Entonces, se hace imprescindible recuperar la profundidad de la pregunta del arte, el impulso por transformar lo real y hacer posible otras posibilidades. Con lo que se propone que la educación en artes y en arte dramático en la escuela, afiance su perspectiva humanista recuperando su ser filosófico y trascendental. De esta manera, las expresiones artísticas serán reconocidas como un tipo especial de conocimiento del mundo y del ser

Otro aporte que se desprende de este trabajo es el asumir que el cuerpo sigue siendo un desconocido para la educación, que requiere no sólo de acciones y de muchas actividades sino de espacios lentos, que cuente con observadores y acompañantes que puedan encontrar esa novedad que los planes y los objetivos de clases no permiten a los docentes. Sabiendo que incluso esta investigación se batió entre el la urgencia de solucionar problemas y la confianza en que algo nuevo y distinto se puede despertar en un proceso que tiene lo mejor de los involucrados, estudiantes y docentes.

La “*Dramatización de Relatos de Identidad para la convivencia intercultural*” como enfoque didáctico se constituye no solo en un vehículo potencial para mejorar la convivencia intercultural en el aula sino sobre todo para generar aprendizajes pertinentes y que además considera a los estudiantes como eje dinámico para generar una experiencia educación intercultural en la zona urbana. Asumiendo el Arte dramático como un conocimiento que permite descubrir una afectividad, una racionalidad, y una práctica desde un Yo y un nosotros que se van realizando en un proceso largo, como es el tiempo del desarrollo humano.

Otro aporte que surge de esta investigación es haber logrado una sistematización de un marco teórico con el que los maestros puedan tener elementos para crear unas reflexiones y propuestas. Entonces, este mismo estudio represente una guía conceptual y metodológica.

La propuesta didáctica de dramatización de Relatos de Identidad que están descritos en el presente informe y cuyas partes son:

I ¿Quién voy siendo?

II Somos iguales, somos diferentes y

III Convivir es posible.

CONCLUSIONES

1. Los resultados generales que proyectan las pruebas de entrada y salida sobre la aplicación de la propuesta pedagógica de *Dramatización de Relatos de Identidad* es que la convivencia intercultural de los estudiantes del 5to.grado B de la I.E “Luz Casanova” del distrito de Breña, provincia de lima se ha visto mejorada. Así se observa al comparar en primer lugar, la sumatoria obtenida de los resultados de los 10 indicadores que conforman la variable dependiente, *Convivencia intercultural* que fue de 282 con respecto a los 870 puntos que correspondieron al máximo puntaje. Mientras que en la prueba de salida, esta misma sumatoria fue de 700 puntos. Esto pone en evidencia que las habilidades sociales de los estudiantes para relacionarse entre los compañeros por lo menos se duplicaron. También es importante el desplazamientos que tuvieron los promedios generales de la muestra, que en la prueba de entrada alcanzó sólo las escalas más bajas de valoración como fueron *Nunca* y *Ocasionalmente*, hasta ocupar las valoraciones más altas, que correspondieron a *Frecuentemente* y *Siempre*.

Desde estos datos relevantes se afirma que la *Dramatización de Relatos de identidad* es una propuesta pedagógica de arte dramático que reconociendo el cuerpo como realidad cultural y fuente de relatos forja la ética, la práctica social, el quehacer político y estética como una experiencia de transformación social en el aula. Asimismo, se infiere que el relato corporizado en diversas expresiones dramáticas recuperó la pluralidad de las experiencias y sensibilidades de los estudiantes, permitió el encuentro, la negociación y el acuerdo solidario constituyéndose como práctica de convivencia intercultural en sí mismo. Estas afirmaciones nos llevan a considerar que el arte dramático tiene en sí una práctica pedagógica intercultural que le permite constituirse en una experiencia de sentido para los estudiantes.

2. En cuanto *Autovaloración Personal* como primer indicador de la *Convivencia Intercultural* se concluye que con la aplicación de la propuesta se logró elevar de forma evidente este indicador, elevando por lo tanto en sus tres ítems, *Acepta sus calidades*, *Reconoce sus dificultades* y *Construye una autoimagen positiva*. Es decir, el grupo alcanzó las escalas óptimas de la valoración. Desde estos tres ítems se afirma que la autovaloración en cada niño creció porque se sostuvo en la aceptación de las cualidades, así como en el reconocimiento de sus dificultades con las que fue construyendo una autoimagen positiva. De esto se deduce que la propuesta empleó estrategias dramáticas acertadas que abrieron procesos personales basados en los relatos de identidad afirmando que la única manera de estar en la vida es la acción concreta que se realiza. Siendo las estrategias del drama propicias para trabajar con hilos muy

finos el juego de la exploración, la paciencia, la confianza, la paz, el respeto, el riesgo, el cuidado, la reflexión y la responsabilidad de la libertad. Logrando a fin de cuentas que cada persona reconozca que la primera responsabilidad es el cuidado del sí.

3. La *Autovaloración Colectiva*, es una dimensión básica desde donde la persona puede dirigirse a la experiencia intercultural. Durante el proceso de aplicación de la propuesta esta dimensión fue potenciada como lo expresan los resultados de las pruebas de entrada y salida, donde refieren que al término del proceso casi el 100% de los estudiantes logran pasar a las valoraciones más positivas de la escala valorativa. Es decir, los estudiantes practican con más frecuencia actitudes para los reconocimientos de las cualidades y dificultades de su propia cultura, que a su vez les permitió considerar la valoración de cada cultura. Este logro es un aporte sustancial en tiempos de grandes transformaciones, donde la invitación al bien común se hace urgente. Entonces desde los relatos de identidad corporizados colectivamente que representan expresiones que nutridas de pasado y de futuro se afirma el presente asumiendo lo más hermoso como lo más terrible de una cultura al redescubrir la esperanza en el cuerpo. Siendo el cuerpo el primer relato, ese mismo cuerpo que antes fue cuidado por otros, dejándonos como constatación que no existe un solo relato, y esta característica de pluralidad de relatos afirma la riqueza de cada cultura, pero sobretodo la aceptación de una identificación cultural más solidaria.

4. La *Comunicación intercultural* es experiencia viva, colectiva y organizativa que se movilizó con la propuesta de Dramatización de relatos de identidad, logró que los estudiantes desarrollaran nuevas capacidades que les permitió conocer más la cultura de sus compañeros, elogiar las cualidades de sus compañeros, negociar acuerdos, y realizar trabajo corporativo. Esto se expresó al final del proceso donde el 100% de los estudiantes se situaron en las escalas valorativas superiores. Logrando que toda la muestra se asuma como referente cultural común, y los trabajos colectivos como prácticas constante de aprendizajes en movimiento. De ese modo pudieron escuchar, proponer, negociar y trabajar con otros, porque la convivencia es la aventura del encuentro intercultural. Este hecho demandó también que los estudiantes crearan un nuevo discurso práctico social que reconozca la diversidad, la valoración de lo particular y el gusto por el trabajo corporativo. Este discurso de la convivencia resultó ser en la acción común de nueva cultura escolar. Concluimos que ponerse de acuerdo requiere tiempo, generosidad, confianza y espíritu creativo porque desde ahí nacerán nuevas palabras, nuevos significados, nuevas expresiones y modos de proceder que permitan el vivir con otros, o el compartir espacios donde todos los personajes reales e imaginarios encuentren un lugar, tal

como lo ofrece la dramatización de relatos de identidad generadora de una ética ciudadana que brota de la interculturalidad.

RECOMENDACIONES

Este estudio se realizó con una sola investigadora, por esta razón se recomienda para estudios futuros la conformación de una pequeña comunidad docente con los que se pueda contrastar experiencias similares. Sin embargo, esto pudo realizarse gracias al acompañamiento de un grupo de investigadores con los que se pudo consultar y avanzar ante las dificultades que toda investigación presenta.

1. De igual manera, se recomienda que propuestas similares logren ser asumidas como proyectos educativos que pueda convocar a docentes de otras áreas. Asimismo recomienda que el presente informe sea leído con conocimientos previos sobre el arte dramático en la escuela.
2. La contundencia de la fuerza creadora y movilizadora de identidades personales y colectivas que ha dado la dramatización de relatos de identidad, plantea la revaloración y la vigencia del arte dramático en la educación del país, esta es una tarea que implica a la comunidad de pedagogos en arte dramático.
3. Al estado peruano, se le recomienda, asumir políticas educativas que integren realmente en el marco pedagógico y en el diseño curricular no sólo los aportes de investigaciones realizadas a nivel internacional sino incorporar las experiencias y las investigaciones sobre educación que tienen nuestros pueblos y nuestros profesionales.
4. A la sociedad civil corresponde la construcción de la convivencia intercultural, que posibilite el diálogo entre lo diferente desde dentro y fuera del país. Sólo entonces, mejorará la autovaloración personal y por ende la autovaloración colectiva. De otra manera la sociedad del sálvense quien pueda y la insolidaridad agudizará lo que ya hoy padecemos como fruto de la indiferencia política y ciudadana.
5. Resignificar las experiencias colectivas e integradoras que se realizan en los espacios de la escuela, porque siendo estrategias muy antiguas como las olimpiadas estudiantiles, las campañas de limpieza, grupos de estudio o los festivales de danza, etc. Estas pueden adquirir una mayor dimensión si les impregnamos de reflexiones, conocimientos y experiencias que permita a los estudiantes y docentes conocerse y reconocerse mejor culturalmente.
6. Ofrecer recursos formativos pertinentes a los docentes en arte dramático con la finalidad de promover transformaciones de sentido que motiven una práctica un cambio de actitud más investigadora, cuestionadora y creativa para acoger la diversidad cultural los estudiantes.

7. Promover espacios de trabajo y reflexión interdisciplinaria sobre convivencia social en la escuela, vinculando dinámicamente la escuela con los gobiernos locales, de tal modo que se puedan generar proyectos comunes en beneficio de la sociedad.
8. Constituir redes de intercambio en Educación por el Arte, es decir un portal de servicios educativos, desde donde se ordene y se divulgue las investigaciones y sistematizaciones realizadas sobre Arte dramático, Convivencia y Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadallah-Preteuille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. (1998). *La investigación en Educación Intercultural, limitaciones y perspectivas*. Granada: Imprevisor.
- Aguado, Gilpascual, Jiménez, Sacristán y Ballesteros. (1998). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar*. Primer Premio de Educativa, España, Ministerio de Educación y Cultura de España. Madrid: CIDE.
- Almaguer, T. y Elizondo, A. (1998). *Fundamentos Sociales y Psicológicos de la Educación*. México: Trilla
- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F: Trillas.
- Bandura, Albert (María Zaplana, trad.) (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. España: Narcea.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educativo*. Madrid: Morata.
- Cavallo, V.E. (2002). *Manual de evolución y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Cabrera, C. (2006). *Los cuentos dramatizados y su incidencia en una noción de Interculturalidad en los niños de 1er. Grado de la I.E. P Santa María del Carmen del distrito de San Martín de Porres*. Trabajo de Investigación para optar el título de Profesor de Educación Artística, Especialidad: Arte Dramático Escuela Nacional de Arte Dramático –Lima.
- Callirgos, J. (2015). *El racismo en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura, Serie Diversidad Cultural No 9.
- Cánepa G. (1998). *Identidades representadas. Performance, Experiencia y memoria en los Andes*. Lima: PUCP.
- Cañas, J. (1992) *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Madrid: Octaedro.
- Cervera, J. (1983). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación.(2003). *Informe final CVR*. Tomo VIII Lima: CVR. Recuperado <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20VIII/SEGUNDA%20PARTE/I>

- Congreso de la República de Perú. (1983) *Constitución Política del Perú*. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- Cortina A. (1997) *Ciudadanos del mundo-Hacia una teoría de la ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1996): *El Quehacer Ético. Guía para la Educación Moral*. Aula XX. Madrid.: Santillana
- (1997) *Una ética estructurista del carácter y la felicidad (Perfil zubiriano y aristotélico de la ética de Aranguren)*, Revistas ISEGORÍA, No. 15.
- Cotler, J. (Ed.). (2016) *La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea*. Lima: OBREAL, Comunidad Andina e IEP.
- Csordas, T. (1993) *Modos somáticos de atención*. Citado en Citro, S. (2011) *Cuerpos Plurales, antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Chen, G. M. y Starosta, W.J. (1996) *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*. Citado en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) *Communication Yearbook 19*. Londres: Sage, (pp.353-383).
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro-Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Paris: UNESCO
- Derridá, J. (1987) *Psiché: La invención del otro*. París, Editorial Galilée.
- (1989) *La estructura, signo y juego en el discurso de las ciencias humanas*. Conferencia pronunciada en el College internacional de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore) sobre «Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre», el 21 de octubre de 1966 Barcelona, Anthropos.
- (2003) *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Eines, J. & Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Barcelona: Gedisa.
- Erikson, Erik (1983) *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- (1986) *Sociedad y Adolescencia*. México, Editores S.A. de C.V.
- (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrão Candau, V. (2010) *Educación Intercultural en América latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. Edit. Revista Estudios Pedagógicos XXXVI,

Nº 2: 333-342, 2010. Universidad Austral de Chile. Recuperado de:

<http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

Etxeberría, X. *Derechos culturales e interculturalidad*, recuperado en

<http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/derechos-culturales-e-interculturalidad/>

Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. México, D.F : Siglo XXI. (Versión original 1966).

(1995) *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

(1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, Impreso. En *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. París: Gallimard, 1994. Impreso.

(1981) *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el College de France 1981-1982. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

(2002) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. (Citado en Carlos Gómez (ed.), *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Alianza, Madrid, 2002.

(1983) *El Discurso del poder*. México: Folios.

<http://1libertaire.free.fr/MFoucault429.html> Cours du 14 janvier 1976

Michel Foucault Dits Ecrits Tome III Texte n°194

(1994) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. París: Gallimard,

Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Fuller, N. (Ed.). (2001) *Interculturalidad y Política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. España: Fundación Independiente.

Zúñiga, M. y M. Gálvez. (2001). “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta política”(309-330).

Ilizarbe, C. (2001). *Democracia e interculturalidad en relaciones entre Estado y Sociedad*. Lima (pp, 77-106)

Gardinetti, M. (2014) “ El pensamiento arquitectónico por Jaques Derridá” entrevista de Eva Meyer para *Domus* 671, abril de 1986 Recuperado en Blog Tecnée

<http://tecnne.com/biblioteca/publicaciones/el-pensamiento-arquitectonico-por-jacques-derrida/>

Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local: Ensayo Sobre la Interpretación de las Culturas*. Buenos Aires: Paidós.

Graeme, F. (2003) *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Barcelona: Paidós

Greimas, J. (1973) *En torno al sentido*. Madrid: Fragua.

- Gutiérrez, R; & Sánchez, J. (1990). Metodología del trabajo intelectual. 10ª ed. México: Esfinge.
- Guzmán, E.; J. Muñoz, E. Preciado y M. Menjura (2014). *La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural*. Vol. 13 Núm. 1 (2014) Recuperado de: <file:///D:/datos%20hildi/Downloads/Dialnet-LaConvivenciaEscolarUnaMiradaDesdeLaDiversidadCult-5920281.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista". Madrid: Taurus.
- Heise, M. (Ed.) (2001) *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE y Ministerio de Educación.
- Etxeberria, X. Derechos culturales e Interculturales.
- Heise, María, F. Tubino y Ardito, W. (1994) *Interculturalidad, un desafío*. Lima: CAAAP.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*, México D.F: MacGraw-Hill Interamericana.
- Jacinto, P. (2016) *Discriminación Socio-acial y racista en la educación peruana, una mirada desde los maestros*. Revista Antropología Vol. 20, Núm. 36 (2016) de la universidad nacional Mayor de San Marcos - Limka. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/12989/11587>
- (2015). *Racismo en la educación peruana, una visión desde los maestros en Lima*. Scientia ISSN 1993-422X | Vol. XVII N° 17, pp. 43-59 [2015] CIURP Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011). *Informe Interamericano de la educación en derechos humanos*. San José: Servicios Especiales del IIDH. Recuperado de: <file:///D:/datos%20hildi/Downloads/3800-17491-2-PB.pdf>
- Jiménez, A. (2017). *Educere y educare*. Recuperado de: http://www.amarirevista.com/2017/09/30/educere-y-educare/Mujeres_y_educación_del_Nº8._Otoño_de_2017
- Jacinto, P. (2016). *La Subjetividad Racial y Racista en La Educación. Una Percepción desde los maestros en Lima*. Universidad Ricardo Palma - Centro de investigación, recuperado en <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/815/JACINTO2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kolberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée.

- (1985). *The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Research*. M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Laferrière, G. (2001). *Prácticas Creativas para una Enseñanza Dinámica: La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la mejora de la autoestima*. Madrid: Horas y Horas
- Marchesi, A y J. Palacios (1997) *Psicología del desarrollo*. Tomo I, Madrid: Alianza.
- Mariátegui, J C. (2007). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta DeAgostini
- Ministerio de Educación del Perú. “Ley No.19326- 1972” Lima
- (1989) *Política nacional de educación Bilingüe intercultural*. Lima.
- (1991) *Política de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- (2004) *Ley General de Educación No. 28044, 2004*.
- (2004) *Reglamento de Educación Básica Regular: DS No. 013-2004-ED. Currículo Nacional de Educación Básica*.
- Ministerio de Cultura del Perú: (2018) *I Encuesta “Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial*.
- Miñano C (2006) *VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos. Gestión del patrimonio inmaterial y la diversidad cultural*. Bogotá: Dupligráficas.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo? En la escuela de hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Motos, T. (2001). *Creatividad Dramática*. Santiago de Compostela: Biblioteca Básica de Creación integral.
- Motos, T y Tejedo, F. (2007) *Prácticas de Dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Navarro, M. R. (2007). *Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. Cuestiones Pedagógicas*. Recuperado en <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
- Navarro, M. R. (2009). *Dramatización y Educación Emocional. Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional*. Presentado en I Congreso. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (pp. 545-550). España: Fundación Marcelino Botín..

- Niccolini, S. (Ed.). (1977). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo
- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits*". Revista Communications. N° 8, Introducción al análisis estructural de los relatos. Recuperado en https://www.ddooss.org/libros/Roland_Barthès.pdf
- Ong, Walter (1982). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, J. (1931) *Archivo de la Palabra*. Leído por Ortega y Gasset para la colección Madrid: Centro de Estudios Históricos de Madrid.
- Pérez Parejo, R (2010) *Homo Ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática*. La Rioja: Escuela abierta.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata S.L.
- Piaget, J. (1971). *Desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Nova Terra
- Quijano, A. (1998). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política.
- Ricouer, P. (2006). *La vida un relato en busca de un narrador*. Revista Ágora: Papeles de filosofía, ISSN 0211-6642, Vol. 25, N° 2, 2006, págs. 9-22. Recuperado en <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- (2011) *Ética y Cultura*. Buenos Aires: Prometeo libro.
- (1990) *Freud: Una interpretación de la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Rodrigo M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Valencia: Anthropos.
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación educativa*. Lima: DOXA.
- Ruesgas, D. (2009). *Arte, cultura y política en el Ecuador. La formación artística desde el enfoque intercultural*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Santos, M. (1999). *Yo te educo, tú me educas*. Málaga: Sarria.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Madrid: Desclée de Brouwer, S. A.
- Spivak, G.CH. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Recuperado de http://www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf
- Stanislawski, K. (2009). *El arte escénico*. Madrid: Siglo XXI.
- Telles E. y L. Steele. (2012). *Perspectivas desde el Barómetro de las Américas*. Revista Número 73, artículo: "Pigmentocracia en las Américas: ¿cómo se relaciona el logro educativo con el color de piel?". Tennessee - Universidad de Vandebilt. Recuperado de <https://www.vanderbilt.edu/lapop/insights/IO873es.pdf>

- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, Viña del Mar -Chile: Universidad de Playa Ancha
- Turner, V. (2008). *Antropología del ritual*. México: ENAH-INAH.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>
- (2015) *Agenda de Desarrollo Sostenible 2030*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Vargas, C. (2013) *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro – La Libertad*. Lima. Repositorio Pontificia universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4574>
- Verhelst, T. (1994). *Las funciones sociales de la cultura*. Fuente: LEADER Magazine nr.8 Invierno. Recuperado de <https://studylib.es/doc/299097/las-funciones-sociales-de-la-cultura>
- Vygotsky, L. (1997). *Imaginación y Creación en la edad infantil*. Cuba: Pueblo y Educación.
- (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Pléyada.
- (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vich, V. y V. Zavala. (2004). *Oralidad y Poder – Herramientas Metodológicas*. Bogotá: Norma.
- Walsh C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Warmayllu (2008) *Herencia, diversidad cultural y escuela. Una propuesta curricular para el área de educación por el arte con enfoque intercultural*. Lima: Santo Oficio, Lima.
- Zavala, V, R. Cuenca y Córdova G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso Educativo intercultural, elementos para el debate*. Lima: Ministerio de Educación Perú y Dinfocad-Pro-Educa-GTZ y Tarea Asociación gráfica Educativa.

Zavala, Niño-Murcia y Ames (Ed.). (2004) *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Barton, D. y M. Hamilton (1998) *La literacidad entendida como práctica social*. (pp, 109-139)

ANEXO 1

Conceptos operacionales:

Argumento: Es la trama de acciones que sucede. Constituye la historia que los personajes representan en la dramatización.

Autovaloración colectiva: Es el sentimiento colectivo que tienen los miembros de una cultura para aceptar lo propio y lo diferente, es el grado de valoración y de pertenencia a un colectivo.

Autovaloración personal: La autovaloración constituye un componente esencial porque es la toma de conciencia que le permite al estudiante reconocer y evaluar su propia imagen como ser cultural, aceptando sus potencialidades, sus limitaciones y sintiéndose agradable consigo mismo con lo que es y podría ser.

Asume sus cualidades: El niño o niña acepta las posibilidades y recursos positivos tanto motrices, afectivos o cognitivos, según el caso.

Clímax: Momento culminante en que el conflicto ha llegado a su máxima expresión.

Conflicto dramático: Enfrentamiento de fuerzas antagónicas (personajes, ideas, sentimientos, visiones del mundo) que generan desarrollo en la representación dramática.

Conflicto: Situación que evidencian el problema o los problemas que están envueltos los personajes.

Construye una autoimagen positiva: Es la confianza y el concepto que tiene el niño en el sentido positivo de la propia identidad y que elaborará en el proceso del curso.

Comunicación intercultural: La comunicación intercultural es el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y resultado del encuentro.

Conoce la cultura de sus compañeros: Tiene información de las culturas de sus compañeros a partir de trabajar con ellos.

Convivencia Intercultural: Son las relaciones sociales e interpersonales en contextos pluriculturales que requieren de una autovaloración personal y colectiva positiva de cada grupo, que además considera y acoge lo propio teniendo a la vez una apertura para comprender al otro. Este tipo de relaciones permite que las identidades se reinventen, se recreen en nuevas relaciones interpersonales que permiten seguir afirmando el yo personal y colectivo sin asimilar o subordinar a nadie.

Convivencia: Es un principio educativo que implica plantearnos un aprendizaje democrático que favorezca la comprensión, el diálogo entre personas, el negociar acuerdos y el trabajo

corporativo. Implica abrir espacios donde compartir intereses, inquietudes, preocupaciones, donde se pueda exponer y debatir y desde donde se elaboran puntos de acuerdo y trabajo.

Cultura: Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio.

Diálogo: Es la acción comunicativa en la dramatización. Puede ser por intermedio del lenguaje hablado, corporal o a través de los sonidos, música y objetos.

Diversidad Cultural: Es la descripción fija o estática de una situación en la que coexisten diferentes grupos culturales.

Dramatización: Es el proceso de creación que utiliza diversas técnicas y elementos del lenguaje teatral, empleándolas como apoyo didáctico y que busca desarrollar el crecimiento personal y grupal para realizar experiencias creativas en la dimensión dramática.

Desenlace: Escena en la que se resuelve la acción dramática.

Educación intercultural: Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Elogia las cualidades de sus compañeros: Reconocer aspectos positivos en sus compañeros que le permita ver que cada uno es especial incluso dentro de una cultura.

Espacio Dramático: Cualquier lugar que el niño lo transforma para la ejecución de sus acciones y de los personajes que crea, imagina y representa.

Estigmatización: Proceso de etiquetamiento y marginación de un individuo o grupo en base a la atribución de determinadas características socialmente devaluada.

Estructura Dramática: Armadura de las partes que sostienen una historia representada.

Gran Relato de Identidad: Es la estructuración en un solo relato a partir de los relatos de identidad grupales como expresión de la convivencia intercultural de los alumnos.

Identidad cultural: Es un proceso dinámico que está dado por un conjunto de características que permiten distinguir a un grupo humano del resto de la sociedad y por la identificación de un conjunto de elementos que permiten a este grupo autodefinirse como tal, es de conformación heterogénea y es fruto del constante proceso de transformación en que se encuentra en toda realidad humana, esta puede venir de dentro del propio grupo como de fuera y encuentra mecanismos de regeneración a través de rituales, relaciones interpersonales, relatos, etc. forma parte de la vida cotidiana de un pueblo.

Improvisación: Acto creativo en la que determinados personajes se desenvuelven espontáneamente a partir de un eje motivador como un tema, un objeto, un sonido, música, una frase, etc.

Juegos de preparación: Fase preparatoria de una sesión relacionada con el contenido explícito del asunto a dramatizar.

Literacidad: Es la configuración regulada de prácticas letradas y orales.

Negocia acuerdos: Expresa sus opiniones y llegar a acuerdos más allá de las diferencias culturales fortaleciendo la identidad del aula.

Personaje: Cada uno de los seres humanos reales o simbólicos que representan una historia a través de acciones y diálogos.

Presentación: Escena que da a conocer de quienes trata la obra, el lugar y el tiempo; se da referencia de los personajes, de dónde vienen y a dónde van.

Realiza trabajo corporativo: Es la ejecución de las tareas acordadas que les permite aprender desde el reconocerse como diferentes, pero también como complementarios culturalmente.

Trabajo corporativo: como objetivo desarrollar las habilidades y actitudes de las personas para formar parte de un equipo de trabajo, compartir una misma forma de hacer y asumir los valores y cultura que garantizarán la cohesión de todos los integrantes de la Organización en la consecución de objetivos concretos.

Reconoce sus dificultades: Acepta sus dificultades tanto a nivel motriz, afectivo e intelectual sin angustia asumiendo las dificultades como parte de su aprendizaje.

Reconoce cualidades de su cultura: El niño o niña descubre y acepta rasgos positivos de su cultura.

Reconoce dificultades de su cultura: Es un primer grado de criticidad en que se da cuenta de las cosas y se elabora una opinión sobre aquello que no le agrada o considera cuestionable.

Relatos: Es toda narración que enmarcada en un acto social, sin hacer distinciones entre lo escrito y lo oral.

Relatos de identidad: Para efecto del presente trabajo de investigación, se referirá a las narraciones breves elaboradas por los alumnos que tienen como temas centrales la identidad y diversidad cultural.

Subestimación Colectiva: La relación de un grupo cultural en relación a otro definida por actitudes de sometimiento y sumisión que acaban por hacerlo depender de otros grupos para intentar conseguir la satisfacción de sus necesidades básicas.

Sobreestima cultural: Es la vanidad cultural paralizante de un grupo cultural, que se encierra sobre sí mismo. Esto impide la percepción de los valores culturales de los grupos externos y la reinención creativa de la propia identidad cultural. También se denomina etnocentrismo.

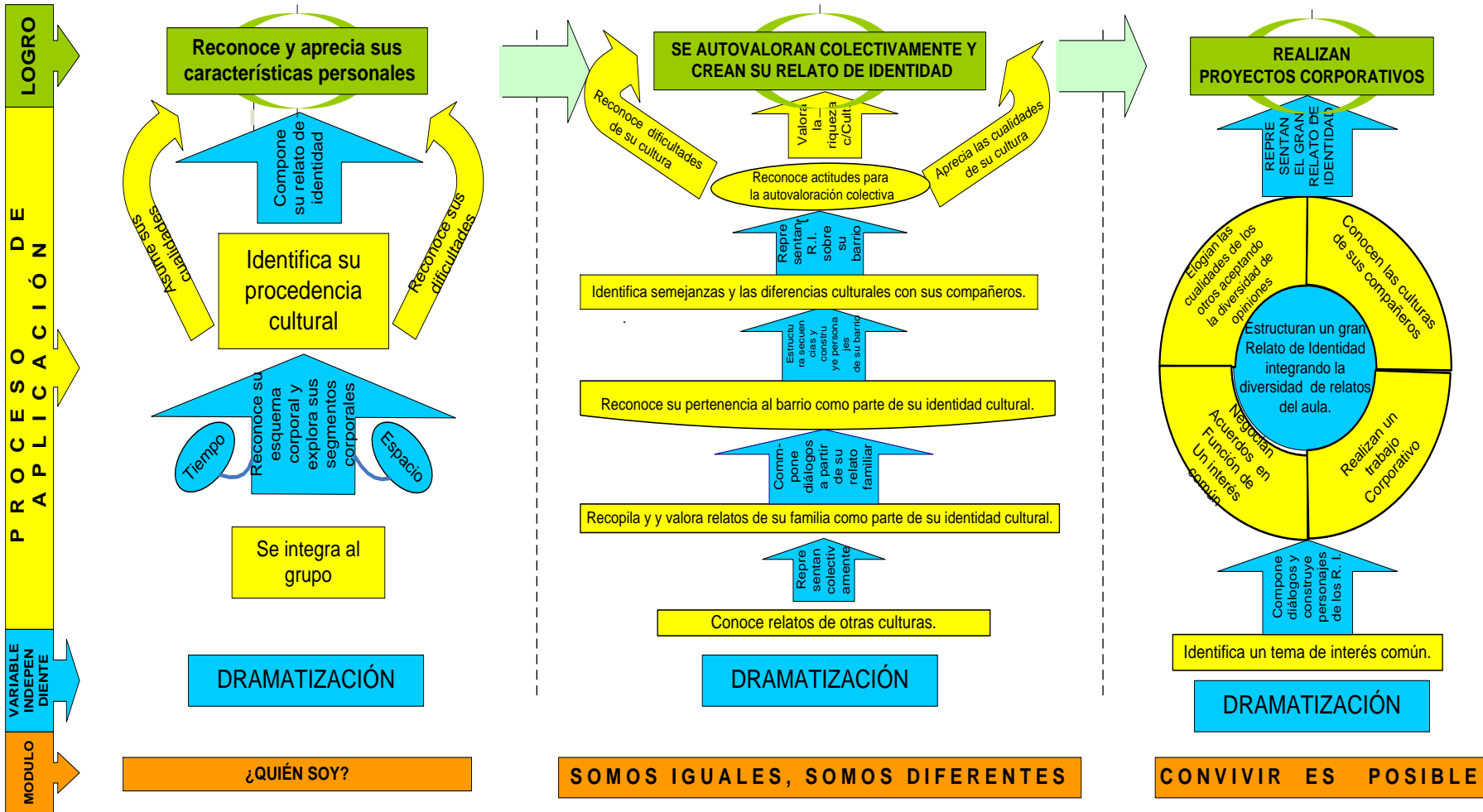
Técnicas dramáticas: Son actividades de representación en las que se realiza un simulacro de situaciones humanas y mediante ellas el sujeto obtiene un conocimiento basado en el descubrimiento de su propio yo y de sus posibilidades potenciales, estas son juego: simbólico y dramático, representación de papeles (role play) y el teatro forma.

Tema: Es la idea central que resume la intención de una dramatización.

Valora la riqueza de cada cultura: Es la mirada que tiene de los otros, pero basado en el reconocimiento que así como su cultura tiene elementos positivos y cuestionables otras culturas también a pesar de las diferencias son positivas.

ENFOQUE DIDACTICO

MEJORAR LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL



ANEXO 03 **Ficha I : Mis gustos**

Nombre y apellidos:.....

¿Cuál es tu plato favorito?

¿Cuál es tu lugar favorito?

ESCRIBE TU NOMBRE

¿Cuál es el personaje que más te gusta?

¿Qué olor te gusta mucho?

Ficha III: Mi Relato de familia

Nombre: _____ Grado: _____

1. Título o nombre del relato:

2. ¿Quién te contó este relato?

3. Escribe de qué lugar de Perú es el relato:

4. Marca con una X la región o provincia de Procedencia del relato.



5. Características del lugar

¿Cómo es el clima?:

¿Cómo es su geografía o el paisaje?:

Actividades productivas / ¿en qué trabaja la gente?:

¿Qué produce el lugar?:

¿Cómo se visten?:

¿Cuáles son sus platos típicos?:

Ficha IV: Gran Relato

1. Nombre del Grupo:

2. Integrantes:

3. Grado:-

4. Fecha:

I. ¿Qué personajes tiene tu relato?

Inventa un nombre súper especial para los personajes.	¿Cuál es su manera especial de caminar y qué gestos hace?	¿Cuáles son las palabras o frases que más usa?	¿Cómo se viste?
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

II. Partes de tu relato

¿Cómo se inicia el relato?	¿Cuál es el problema que aparece?	¿Cómo se soluciona este problema y da fin al relato?

III. Escribe el relato:

ANEXO 7

EL PAQUETE DE AGUA (Cuento africano)

En un pueblo, vivía un anciano llamado Mancodji con su hija llamada Inguéré. Cuando Inguéré tuvo edad para casarse, que era la más hermosa del pueblo, muchos jóvenes y hombres mayores ricos se acercaban hasta la casa del viejo Mancodji para pedir la mano de su hija. Pero el padre era desconfiado y no quería que su querida hija se casara con cualquiera.

Entonces, para poner a prueba a los aspirantes, les dijo que Inguéré se casaría con aquel que fuera capaz de traer un paquete hecho con agua. Entonces, todos decían:

- ¿Quién ha visto nunca un paquete hecho con agua?. El viejo Mancodji pide algo imposible. Está claro que este hombre no quiere que su hija se case.

Ante esta dificultad, los pretendientes fueron poco a poco disminuyendo. Pero la noticia corrió a los pueblos vecinos y un día se presentó un joven, llamado Tamari, que venía de otra aldea, y le pidió a Inguéré que se casara con él... Pero Mancodji le dijo:

- Usted ¿sabe que mi hija sólo se casará con quien traiga un paquete de agua?

Pero Tamari, que era muy inteligente le contestó:

- Sí, señor. Y tengo tanto respeto hacia usted que para asegurarme de que nadie le robe el paquete de agua quiero pedirle una cuerda. Así que deme una cuerda hecha con el humo que sale de su pipa y yo lo ataré alrededor del paquete de agua que tengo en mi bolsillo."

El viejo Mancodji, comenzó a reír y felicitándole por su ingeniosa respuesta le deseó que fuera feliz con su hija. Y Tamari e Inguéré se casaron y vivieron felices.

El encantador de serpientes

(Cuento de la India)

Raj vivía en una casita blanca cerca del río Ganges con su esposa, Akba. Eran muy pobres, pero felices. Raj se ganaba la vida de encantador de serpientes. Todas las mañanas caminaba a la plaza del pueblo con su flauta, su esterilla y la serpiente venenosa en una vasija. Al llegar, desenrollaba la esterilla, se sentaba, destapaba la vasija y empezaba a tocar la flauta.

Las gentes se acercaban a mirar. La serpiente iba sacando lentamente la cabeza de la vasija, contoneándose al ritmo de la música. Como sabían que era una serpiente muy venenosa, siempre echaban monedas sin acercarse demasiado.

Al caer la tarde Raj dejaba de tocar. La serpiente desaparecía dentro de la vasija; Raj ponía la tapa, enrollaba la esterilla y, con la flauta bajo el brazo, regresaba a su casa.

Una noche, después de cenar, Raj le dijo a su esposa: "Akba, mañana voy a ir a la ciudad; allí podré tener más público y ganar más dinero".

Raj partió al amanecer. Llegó a la ciudad, se sentó en el mercado y empezó a tocar la flauta: al punto la serpiente salió de la vasija bailando al compás y un gran gentío se congregó a su alrededor. Entre risas y aplausos, le arrojaron montones de monedas de oro. Raj nunca había visto tanto dinero en su vida.

Al anochecer, Raj reunió todo el oro, recogió la vasija, la esterilla y la flauta, y corrió a casa.

No se dio cuenta que había tres ladrones observándole. "Ese encantador de serpientes tiene un montón de oro. Vamos a robárselo", masculló uno de ellos. Y siguieron a Raj hasta su casa.

Raj mostró a Akba el oro que le habían dado en el mercado. Se puso contentísima: "¡Somos Ricos! Comeremos en abundancia y podremos comprarnos ropas nuevas", exclamando abrazando a Raj. Después metió el oro en una gran vasija: "Mañana buscaremos un sitio seguro para esconderlo", dijo sin darse cuenta de que los tres ladrones la espiaban desde la ventana.

Aquella noche, cuando ya se habían acostado, Akba oyó un ruido fuera de casa. "¿Qué ha sido eso Raj?", preguntó alarmada. "Será un perro callejero, duérmete", contestó Raj entre bostezos. "Estoy

preocupada por el oro”, dijo Akba. Se levantó de la cama y recogió la vasija de oro. Pero al ver la vasija de la serpiente, pensó: “Esta es igual de valiosa, gracias a la serpiente hemos ganado todo ese oro”, y subió ambas al desván, pensando que allí estarían más seguras. Luego regresó a la cama y se quedó dormida.

Fuera, los ladrones cuchicheaban entre ellos. “Esa tonta ha puesto el oro en el desván”, dijo uno de ellos. “Tendremos que subirnos unos a los hombros de los otros para llegar a la ventana”, dijo otro. “Yo soy el más pequeño. Me subiré encima de los otros dos, me colaré por la ventana y os pasaré la vasija”. Intentando hacer el menor ruido posible, los ladrones llevaron a cabo su plan. El ladrón más pequeño se apoderó de la vasija, y todos se apresuraron a regresar a su guarida.

“¡Somos ricos, somos ricos!”, celebraban dando brincos. Uno de ellos levantó la tapa de la vasija para mirar el dinero, pero en lugar de oro se encontró una serpiente venenosa.

“¡Sálvese quien pueda!”, gritó. Los tres ladrones se asustaron tanto que salieron disparados de su guarida, camino del bosque, y nunca más se los volvió a ver.

A la mañana siguiente, Raj subió las escaleras para llevar de nuevo la serpiente a la ciudad. “Aquí sólo hay una vasija”, dijo llamando a Akba. “Alguien ha debido montar la otra”. Akba levantó la tapa de la vasija y miró dentro. Estaba lleno de oro. “¡Han robado la vasija equivocada, vaya sorpresa se van a llevar!”, rió Akba.

Raj desenrolló la esterilla fuera de la casa, se sentó y empezó a tocar la flauta. Al poco rato, la serpiente se acercó zigzagueando. Raj la recogió y la metió en la vasija, todo listo para una jornada.

**ANEXO 9
Coevaluación**

Ficha de

**Nombre del grupo
evaluador:**.....
.....

Integrantes:.....
.....

Nombre del grupo evaluado	Fecha	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
		Elogia las cualidades de sus compañeros	Negocia acuerdos	Trabaja corporativamente	Dramatización R.I

- Puntajes:**
 = muy bien
 = Regular
 = Bien
 = Deficiente

Anexo N° 10 Instrumento auxiliar

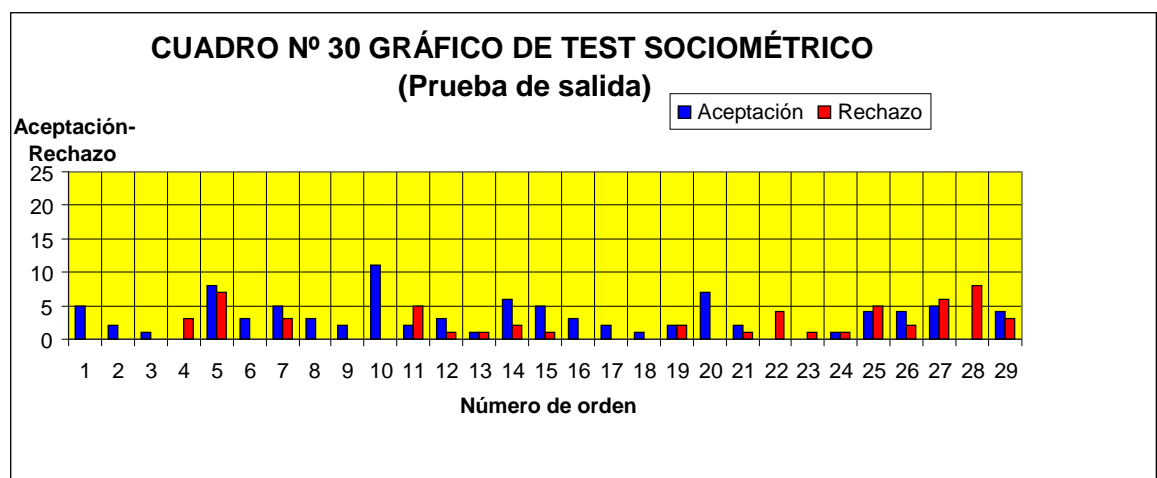
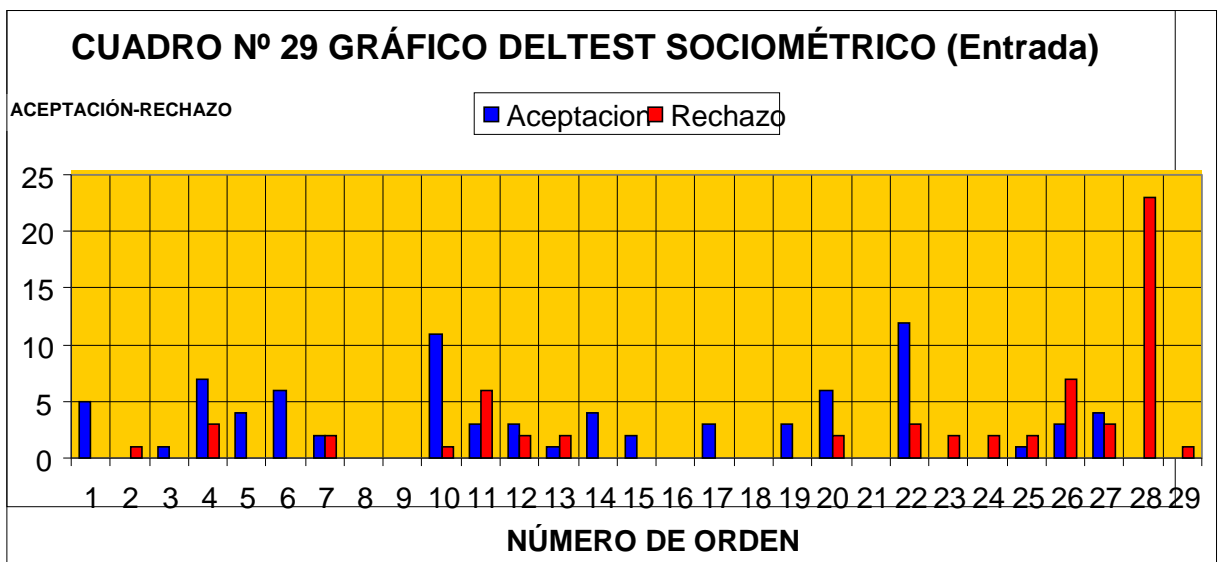
El Test Sociométrico ha sido un instrumento auxiliar que apoyó la investigación reflejando la aceptación y rechazo al interior de la muestra, permitiendo la recomposición de los grupos para el proceso de aplicación y fomentar las relaciones más armoniosas entre los estudiantes. Los gráficos N° 29 y 30 muestran el inicio y el final. En ellos podemos observar:

Los picos más significativos de rechazo son: con veinte y cuatro puntos el estudiante con el número de orden 28 que no tiene ningún punto de aceptación entre sus compañeros y revisando su ficha de cotejo (autovaloración personal, colectiva y comunicación intercultural, ver cuadro N° 1) alcanza ocho puntos sobre una base de 30 al final del proceso luego de la aplicación de la dramatización hay una reducción significativa de 20 puntos. Mientras que con diez puntos de rechazo y tres de aceptación el estudiante con el número 26 en la prueba de salida solo alcanza 3 puntos de rechazo.

Los estudiantes con el número de orden 10 y 22 tienen una aceptación de once y doce puntos obviamente se perfilan como líderes del grupo, en la ficha de cotejo ambos tienen once puntos con una buena autovaloración personal. Al final el primero se mantiene en su posición de liderazgo mientras que el segundo lo pierde totalmente. En la salida se muestra el surgimiento de otros estudiantes que reciben la aceptación de sus compañeros. Los estudiantes con el número de orden 1, 4, 6 y 20 entre cinco y siete puntos de aceptación constituyen el nivel intermedio que conecta el nivel básico y el avanzado de aceptación, esta coincide con el nivel intermedio de la ficha de cotejo en la que alcanzan entre ocho y doce puntos.

En este grupo se ubican dos mujeres que se constituyen en las líderes del grupo femenino. Un nivel básico lo constituyen 12 estudiantes cuyo puntaje está entre uno y cuatro puntos de aceptación y de rechazo. Al final este grupo básico se hace más homogéneo.

Finalmente en esta fase del diagnóstico el grupo, muestra de la investigación, evidencia una estructura débil de cohesión interna y fragilidad en sus relaciones internas, mientras que al final podemos concluir que el gráfico muestra una mayor integración al elevarse los niveles de aceptación y disminuir los de rechazo.



Anexo 11: Actividades de la prueba de entrada y salida

Secuencia metodológica a Primera Parte	Acciones	Ítems	Recursos
1. Tomar el espacio	Se invita a los estudiantes a tomar el espacio, primero ubicándose en un punto que ellos escojan. Luego les proponemos estímulos sonoros diversos para moverse sobre el sitio, para salir y volver al punto. Los estudiantes reciben al final la consigna de extenderse y replegarse.	AI/Asume sus cualidades.	Espacio amplio, equipo de sonido Pistas musicales.
		AI/Construye una autoimagen positiva. AI/ Reconoce sus dificultades. Observar la manera en que los estudiantes Toman el espacio, se mueven y trabajan con su cuerpo y la manera en que comparte el espacio con compañeros.	
2. Juego de inquilinos para presentación personal	*Tumbados en el suelo, relajados, se les invita a que cada estudiante elabore su presentación ante una comunidad de vecinos. Reinventará su nombre con características personales. Ejemplo: Luis Feliz Amigo, Mara Tímida Dibujante, Jorge Pescado Paciente. Con estos nombres se presentarán al grupo, expresando su procedencia cultural, sus cualidades, sus problemas y las razones por las que desean convivir con los otros.	*AI/ Asume sus cualidades. AI/ Reconoce sus dificultades. AI/ Construye una autoimagen positiva. AC/ Reconoce cualidades de su cultura. AC/ Reconoce dificultades de su dificultades. AC / Valora la riqueza de cada cultura. CI/ Elogia las cualidades culturales de sus compañeros.	Cuartillas, plumones delgados Masking Type. Cajas, telas Palos.

<p>3. Respiración “La flor y la vela)”</p>	<p>*El grupo se pondrá de acuerdo para ponerse un nombre que los represente. Ejemplo “Fuerza Inca” Todos los grupos componen diálogos, construyen personajes, y estructuran relatos para representar dramáticamente el relato.</p> <p>Se arma un círculo sentados en el suelo. Se les invita a que uno cada uno imagine que tiene una flor en la mano derecha y una vela en la mano izquierda.</p> <p>Mientras en silencio todos acercan y aspiran el aroma de la flor y luego giran la cabeza hacia la izquierda para apagar con un soplo largo la vela, así varias veces.</p>	<p>CI/ Negocia acuerdos reconociendo la diversidad cultural.</p> <p>CI/ Realiza trabajo corporativo.</p> <p>CI/ Negocia acuerdos.</p> <p>Estar atentos de los nombres que los estudiantes se nombre a los diálogos y gestos.</p> <p>AI/ Asume sus cualidades</p> <p>AI/ Reconoce sus dificultades</p> <p>AI/ Construye una autoimagen positiva</p>	<p>Música suave</p>
<p>4. Un relato a partir de una pintura colectiva”</p>	<p>Los estudiantes se organizan en nuevos subgrupos para realizar una pintura colectiva con técnica libre sobre las relaciones que existe entre los compañeros de aula.</p> <p>Deberán escoger géneros musicales que identifiquen las culturas de su grupo. Al final, todos los estudiantes a</p>	<p>AC/ Reconoce cualidades de su cultura</p> <p>AC/ Reconoce dificultades de su cultura</p> <p>AC/ Valora la riqueza e cada cultura</p> <p>CI/ Realiza trabajo corporativo...</p> <p>CI/ Negocia Acuerdos...</p>	<p>Crayolas gruesas de muchos colores, lápices carbonillos y de colores.</p>

	partir de los dibujos presentados, componen juntos un relato en cadena.	CI/ Elogia cualidades culturales... CI/ Conoce las culturas de sus compañeros.	Papelotes
Parte II	Acciones	<i>Ítem</i>	Recursos
5.	Salir de su sitio	AI/ Asume sus cualidades	Música
El imán y el metal	Trabajo en dúo Trabajo en grupo grande Guiar a otro.	AI/ Reconoce sus dificultades AI/ Construye una autoimagen positiva	Hoja de cotejo
6.Las esculturas, juego dramático en equipos	Formar en con sus cuerpos en parejas, en cuartetos y en gran grupo diversos objetos que representen sus culturas. Conversa en grupos de tres y luego en grupos de 6, sobre lo que representan las esculturas, personas y de sus culturas de procedencia.	AC/ Reconoce cualidades de su cultura AC/ Reconoce las dificultades de su cultura. AC/ valora la riqueza de cada cultura. CI// Realiza trabajo corporativo para la convivencia intercultural.	

<p>6. De pequeñas a la gran nave de las culturas:</p>	<p>Caminatas en el espacio con estímulos sonoros para desplazarse con rudeza, levedad, pesado, ligero, rápido o lento.</p> <p>Los estudiantes sin dejar de caminar deberán juntarse o hacer grupos e caminantes con los que él considera semejante o iguales a él. Luego se le invita a caminar nuevamente sólo hasta terminar caminando con los que considera diferente.</p>	<p>AC/ Reconoce cualidades de su cultura AC/ Reconoce dificultades de su cultura AC/ Valora la riqueza de cada cultura</p>	<p>Música Equipo de sonido</p>
<p>8. La geografía Intercultural ¿Convivir?</p>	<p>Se agrupan y les toca al azahar</p> <p>Papelitos donde está escrito una palabra que define una geografía concreta donde habitan pobladores de una cultura. Como por ejemplo: la selva, el trópico, la urbe, el campo, frente al mar, el polo, subterráneo.</p> <p>Desde ahí deben construir culturas, representar a qué se dedican, sus preocupaciones, sus maneras de relacionarse, comida, sueño, religión trabajo.</p> <p>Finalmente entre todos arman un relato sólo relato e imaginan una geografía donde todos puedan convivir.</p>	<p>CI/ Conoce las culturas de sus compañeros CI/ Elogia cualidades culturales... CI/ Negocia Acuerdos... CI/ Realiza trabajo corporativo...</p>	<p>Papelitos plumones Telas de colores, cajas papelotes masking type.</p>