

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del arte: Educación Primaria, Educación Intercultural y
Aprendizaje Basado en Proyectos

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de
Bachillera en Educación presentado por:

Cisneros Herrera, Daniela Norma

Asesora

Mendivil Trelles de Peña, Luzmila Gloria

Lima, 2020

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio documental que tiene como objetivo reconocer las tendencias a partir de la investigación, recolección, análisis, interpretación y reflexión acerca de la relación entre el enfoque de Educación Intercultural en el nivel de Educación Primaria y la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A lo largo de la historia Latinoamericana se observa la necesidad de trabajar a partir de un enfoque educativo intercultural para favorecer e incrementar valores como el respeto, la tolerancia y la empatía en toda la comunidad educativa de manera transversal. Con ello, se observa necesaria una correcta implementación de una metodología asertiva que implique y promueva el enfoque de Educación Intercultural a lo largo de todas las áreas, que tome en consideración la participación activa y conjunta de los miembros del colegio (comunidad educativa), y el entorno social y cultural en el cual gira la institución. En ese sentido, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos no solo trabaja a partir de este enfoque, sino que también busca el trabajo interconectado de las áreas curriculares para que el estudiante encuentre verdadero significado en su aprendizaje y habilidades útiles para la vida cotidiana como investigación, juicio crítico, tolerancia, entre otros por su mismo origen de trabajar a partir de una problemática contextual. Por último, en las reflexiones finales destaca la función adaptativa de la metodología ABP por considerar las nociones culturales y la promoción de valores como la cooperación y el respeto que parten del enfoque de Educación Intercultural.

Palabras claves

Educación intercultural – Aprendizaje basado en proyectos – Educación primaria

Abstract

This study presents the results of a documentary research that aims to unveil trends from collection, analysis, interpretation and reflection between the Intercultural Education approach at the Primary level of Education and the Project-Based Learning Methodology (PBL). Indeed, throughout Latin-American history, it has been evident the necessity to work from an intercultural educational approach to boost and increase values such as respect, tolerance and empathy in the entire educational community. Therefore, a precise implementation of an assertive methodology that implies and promotes the transversal approach of intercultural education is observed, which takes into consideration the active and joint participation of the members of the Primary School, and the social and cultural environment in which it develops. In this regard, the Project-Based Learning Methodology is not only valid from this approach, but also seeks for the interconnected work of the curricular areas for the student to find true meaning on the learning skills for daily life as research, critical judgment, tolerance and many others. Among the reflections, the adaptive functions of the methodology stand out, considering cultural notions and the promotion of values such as cooperation and respect that stem from the Intercultural Education approach.

Key words

Intercultural education – Project-based learning – Primary education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
1. Educación intercultural en el nivel de educación primaria.....	5
1.1. Tendencias en las concepciones de la Educación Intercultural en el nivel de educación primaria dentro del contexto latinoamericano.....	5
1.1.1. Educación Intercultural.....	6
1.1.2. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	8
1.2. Marco de la actual política educativa de la Educación Intercultural en el nivel de educación primaria dentro del contexto peruano.....	11
1.2.1. Base normativa en el Perú.....	11
1.3. Complejidad de la implementación de la Educación Intercultural en el Perú en el nivel de educación primaria.....	13
1.3.1. Alcance de la política sectorial de la Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe en el nivel de Educación Primaria.....	13
2. Posibilidades de desarrollo de la Educación Intercultural a partir del modelo didáctico Aprendizaje Basado en Proyectos.....	14
2.1. El modelo didáctico Aprendizaje Basado en Proyectos en el nivel de Educación Primaria.....	14
2.1.1. Tendencias acerca de la conceptualización del modelo	15
2.1.2. Tendencias acerca de las fases del modelo	16
2.1.3. Tendencias acerca de la metodología	17
2.1.4. Interacción	19
2.2. Tendencias en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos como oportunidad para el desarrollo de la Educación Intercultural.....	20
REFLEXIONES	23
REFERENCIAS.....	24

INTRODUCCIÓN

En los últimos quince años, aproximadamente, en países de Latinoamérica como México, Colombia, Paraguay, Ecuador y Perú se observó que, si bien existían diversas culturas en un mismo territorio e incluso políticas de Estado que las protegen y promueven, sigue existiendo la intolerancia, el racismo y el abuso hacia ellas de una parte de la población tal como lo señalan Vicent y Luna (2019). Este hecho hace ver la necesidad de un enfoque educativo intercultural como una oportunidad para favorecer la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía en las escuelas y su comunidad según (Imaz, 2015).

En el Perú, la educación intercultural es uno de los principales enfoques en el currículo por el carácter inclusivo que presenta en un contexto tan diverso como nuestro país abarcando temas como respetar las diferencias, brindar las oportunidades de manera equitativa y confiar en las capacidades de la persona, según el Ministerio de Educación (2017). No obstante, es imprescindible saber cómo es que este enfoque debe ser aplicado y, en ese sentido, la metodología de Proyectos o el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) constituye una herramienta para su desarrollo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2005) señala que el ABP permite el desarrollo máximo de las habilidades y potencialidades indispensables para el entorno de la persona como la comunicación asertiva, la participación activa, la investigación, entre otros. Además, esta metodología también toma en cuenta las características de la comunidad, de las personas y los sucesos que están ocurriendo en la actualidad, así como la participación activa del estudiante, (Roig, 2010, citado por Herrera, Vásquez y Yuquilima, 2019).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) nace a partir de la relación entre el enfoque práctico y, principalmente, el enfoque teórico crítico manteniendo el foco en la responsabilidad del alumno y el diálogo con sus hallazgos (Maquilón, Sánchez y Cuesta, 2016). Según Imaz (2015) y Romero y Louzao (2017), el ABP es una metodología colaborativa tanto para los docentes como para los estudiantes porque busca dar soluciones o mejoras a diversas problemáticas del contexto. Este proceso, implica el rol activo del alumno y el

profesor, la planificación de la investigación, ejecución y seguimiento, así como la evaluación y la retroalimentación.

Por ese motivo, el presente estado del arte permite comprender la educación intercultural desde la línea de investigación “currículo y didáctica” del Departamento de Educación de la PUCP. El objeto de estudio será el análisis de la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y la relación con la educación intercultural. La pregunta de investigación es ¿cómo influye el aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de la educación intercultural en educación primaria? Los objetivos de la investigación son conocer las tendencias en relación al enfoque de educación intercultural en educación primaria y el aprendizaje basado en proyectos.

Se presenta un estudio documental en base a la búsqueda de información de repositorios de la Pontificia Universidad Católica del Perú y en bases de datos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Asimismo, también se ha trabajado a partir de fuentes encontradas en base de datos como Dialnet y Redalyc. Se han analizado documentos de diversa índole: tesis, libros, artículos de revistas científicas y journals de los últimos 10 años enmarcados, en su mayoría, en el contexto latinoamericano y peruano.

Este trabajo abarca dos temáticas, la primera de ellas implica la educación intercultural dentro del marco del nivel primario en el cual se explican las distintas concepciones que se han generado acerca de la educación intercultural y, también, la complejidad que abarca en el contexto peruano. La segunda temática explica la propuesta didáctica “aprendizaje basado en proyectos”, bajo qué enfoques surge, qué características conlleva su realización y, por último, su vínculo con la educación intercultural.

Al finalizar el estudio, se presentan las reflexiones donde principalmente se evidencian las posibilidades de esta metodología acerca del enfoque y la respuesta a la pregunta principal de la investigación. Además, en las reflexiones se destaca la función adaptativa de la metodología teniendo en cuenta al currículo; la importancia que se le brinda a la contextualización, a la cultura y a las problemáticas presentes en la realidad; y a la promoción de habilidades para la vida real del estudiante.

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para aproximarse y comprender mejor el significado de “educación intercultural”, autores como Pérez (2016), Vázquez (2010) y Romero y Louzao (2017) coinciden en que este nació en base a la necesidad del ser humano de transportarse de un lugar a otro. En este recorrido, la cultura de cada persona va modificándose debido a los principios que tienen y las nuevas y distintas experiencias dependientes del lugar al que vaya según Romero y Louza (2017). En este sentido, surgen choques culturales que necesitan ser abordados por la educación para evitar formas de intolerancia y desarrollar oportunidades y condiciones favorables para todas las personas.

A partir de la búsqueda bibliográfica realizada se han encontrado las siguientes tendencias respecto a la educación intercultural: mediación intercultural, interculturalidad, comunicación intercultural y educación, desarrollo social, educación intercultural, educación intercultural bilingüe. Sin embargo, en este apartado se presentan dos de estas tendencias encontradas con mayor prevalencia de acuerdo al contexto latinoamericano: educación intercultural y educación intercultural bilingüe. En el siguiente apartado, estas serán expuestas, seguidamente, el rol político necesario para su implementación, para luego, abarcar la complejidad que conlleva poner en marcha la educación intercultural en primaria en un contexto tan diverso como es el peruano, según el Ministerio de Educación (2017).

1.1 TENDENCIAS EN LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Existen diversas interpretaciones acerca de lo que significa educación intercultural desarrolladas a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Tales como mediación intercultural, instrumento educativo intercultural, educación intercultural bilingüe entre otras. En este sentido, todas estas concepciones tienen rasgos de dependencia del lugar donde se han ejecutado en mayor medida según Vázquez (2010). Por ello, para una mejor comprensión y fines académicos, se han abordado dos tendencias relativas a la educación

intercultural dentro del entorno latinoamericano en educación primaria. Estas son: educación intercultural y educación intercultural bilingüe. Sin embargo, antes se debe de precisar un primer hallazgo referente a la interculturalidad.

1.1.1 Educación Intercultural

Un primer hallazgo es referente a la educación intercultural y como algunos autores como Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018), León y Sante (2018) y Kim (2019) hacen referencia a esta pero con el nombre de “interculturalidad”. En ese sentido, el enfoque de educación intercultural surge en América Latina a partir de su mediación en el ámbito educativo en los años setenta gracias a la experiencia realizada en los pueblos Arhuacos en Venezuela (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018). Según Corbetta, et.al (2018), León y Sante (2018), Vázquez (2010), Kim (2019) y Burga (2016), su desarrollo originó cuatro movimientos sociales y pedagógicos progresivos.

El primero consistía en las experiencias alternativas desde el liderazgo comunitario que, con ayuda de universidades e iglesias católicas, hacían uso de materiales didácticos y herramientas tangibles para las clases que atendían y fortalecieron la cultura indígena pues se empezaba a considerar el bilingüismo. Años más tarde, en los años ochenta, se empezó a transformar en la inserción de las culturas minoritarias a través de la educación por medio de la propagación de dichos materiales. Con ello, se empezó a ganar reconocimiento internacional.

El segundo movimiento permitió la articulación conjunta con los afros latinoamericanos, el trabajo en contra de la discriminación racial y mestizaje, la valoración de la identidad cultural, la inserción de estos personajes en la historia y, como consecuencia, en los materiales pedagógicos. En esta línea, al mismo tiempo, se iban generando las primeras acciones políticas dentro de los sistemas educativos para tener una inserción en el currículo escolar.

Cuando surgió el tercer movimiento, a finales de los ochenta y principio de los noventa, los aportes de Freire de la época permitían poner el universo cultural de cada estudiante dentro del foco de atención de la práctica docente. Ello porque, de esta manera, se daba sentido a las experiencias dentro de los espacios de educación no formal que era la principal influencia del desarrollo del aprendizaje de los niños.

Por último, desde 1990, el cuarto movimiento implica el reconocimiento de la interculturalidad no solo en la educación sino también en las constituciones

de 11 países latinoamericanos incluido el Perú. En consecuencia, se reconocía reformas educativas que contemplaban a la educación intercultural como un enfoque transversal. A pesar de ello, si bien significan grandes avances y múltiples posibilidades de desarrollo aún falta mucho por hacer en cuanto a la educación intercultural.

Por lo explicado anteriormente, se puede decir que la Educación Intercultural en la Educación Primaria es un enfoque teórico-político que genera propuestas que mejoran la calidad de la educación porque están delimitadas a través de una perspectiva intercultural que abordan tanto la diversidad cultural como la desigualdad teniendo en cuenta la procedencia del estudiante (Gil, 2008, citado por León y Sante, 2018, y Vázquez, 2010). Las orientaciones y su mecanismo corresponden a sus objetivos delimitados por León y Sante (2018) y Vázquez (2010) que son los siguientes:

- La comunicación constante entre la comunidad educativa acerca del currículo de la institución, la práctica y discurso docente para el diálogo acerca de superar la tolerancia y comenzar a conocer, reconocer y valorar las diferentes culturas de los otros dentro del colegio.
- La promoción de las experiencias familiares culturales dentro de la escuela para incrementar los resultados de la formación y el éxito de los estudiantes.

Sumado a ello, Opris (2019), señala que, así como se están generando acciones para atender a las culturas cambiantes del país, también se deben de realizar mecanismos de trabajo para que la población blanca-mestiza, conozca, valore y promueva la cultura existente y de la que se forme parte. Con ello, no solo se estarían formando herramientas para aminorar el racismo, la intolerancia y la marginación, sino que también se estaría explotando los valores culturales de la población como las tradiciones, la religiosidad y la educación.

No obstante, todo lo explicado anteriormente presenta cuatro principales desafíos que se debe de tomar en cuenta al momento de ser aplicadas para tratar de minimizarlas al máximo según Diez (2014) citado por Corbetta et.al (2018):

- Prima el desconocimiento por parte de la mayoría de la población acerca de las diversas culturas existentes en cualquier país latinoamericano.

- Existe una falta de ensamblaje entre la educación y lo que pasa en la familia por diversos motivos como no contar con una buena comunicación en casa, falta de tiempo por parte de los padres, desinterés de los padres o de los estudiantes, entre otros.
- Cuando se trata de impulsar esta propuesta/enfoque intercultural en la educación existe una marcada jerarquización por parte de la institución que impide su realización
- Dado que en algunos países es tomado como una posible propuesta, si la institución no la considera necesaria en su plan de estudios

1.1.2 Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El segundo hallazgo fue en cuanto a la tendencia de la Educación Intercultural Bilingüe que, a pesar que brevemente se hizo mención al bilingüismo en la historia de Latinoamérica, es necesario profundizar el tema. A inicios del siglo XX, se observaba un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación por desarrollar lo que en ese entonces se conocía como Educación Bilingüe Intercultural. Sin embargo, debido al sesgo civilizatorio de la época el avance respecto al desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural no fue permitido, según el Ministerio de Educación (2013).

Años más tardes, fueron surgiendo programas e iniciativas dirigidas a las poblaciones indígenas para tratar de “repensar” y redirigir la educación del país teniendo como prioridad la cultura. Aquello, causó principalmente dos tipos de reacciones por parte de la sociedad indígena y afrodescendientes que tenían relación con la educación. Por un lado, algunas culturas querían ser asimiladas por parte de la población dominante, y por el otro lado, otras culturas empezaban a generarse cuestionamientos, contribuciones y construcciones que orientaban la educación de la sociedad más equitativa y tolerante.

En ese sentido, la Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo en constante cambio que apoya la formación del niño y su identidad a partir de su dimensión cultural, étnica y, sobre todo, dimensión lingüística. Esta educación se preocupa por conocer y valorar los orígenes culturales que tiene una persona y el país con el fin de conformar una sociedad participativa que sea capaz de abordar conflictos y oportunidades de una manera más equitativa según la UNESCO (2014) y el Ministerio de Educación (2017).

Igualmente, la Dimensión Lingüística depende del uso dado en el contexto en el sentido que se debe de promover y enseñar la lengua originaria de la zona (sea o no indígena) para que se siga propagando y no muera con el tiempo. Sin embargo, esto presenta un gran riesgo para cualquier país latinoamericano por ello, México, Ecuador y Chile, impulsan programas en el nivel primario que implican la asignatura de Lengua y Cultura Indígena (UNESCO, 2018, y Burga, 2016).

De igual forma, la Dimensión Cultural implica, por consecuencia, la transmisión y promoción de aspectos culturales desde las mismas comunidades tanto indígenas como afrodescendientes hacia la Institución Educativa. En este espacio, se reconoce el papel de los ancianos y de la familia para poder seguir transmitiendo tradiciones y/o rituales que generan vínculos entre la comunidad y también el trabajo de la autonomía (Kim, 2019, y Nabhan y Ostos, 2015). Todo ello con la finalidad de sistematizar y contar con un registro que permita que este bagaje cultural no se pierda en el futuro.

En la misma línea, Burga (2016) señala que la EIB está constituida por tres factores: el conocimiento cultural, de la lengua y de estrategias de inclusión que maneja el docente; la metodología de la institución y el currículo que se maneja en el país, y, como último elemento, los materiales en ambas lenguas (indígenas y en castellano). La combinación de estos permite una gestión participativa articulada en red que permite la posibilidad de aplicación.

Sumado a ello, además de los desafíos explicados en la Educación Intercultural, a la Educación Intercultural Bilingüe se le suma los siguientes desafíos según Corbetta et.al (2018):

- El vacío que deja el Estado cuando, en su aplicación, diversas instituciones religiosas toman partida de este lineamiento y su aplicación la acompañan con la tarea evangelizadora.
- Existe una falta de seguimiento a los colegios por parte del Estado que no permite, sobre todo en aquellos pueblos indígenas y afrodescendientes, que se atiendan las necesidades culturales.
- La práctica pedagógica evidencia la necesidad de herramientas de inclusión no solo del estudiante sino también de la lengua que maneja, sobre todo en el nivel Primario.

- La falta de vínculo cultural del pueblo para garantizar la participación y valoración de los saberes previos indígenas y afrodescendientes.

Por último, el Ministerio de Educación (2013) y Burga (2016) plantea una propuesta pedagógica para una Educación Intercultural Bilingüe que contiene los siguientes enfoques, los cuales tienen relación con algunos enfoques que se presentan dentro del currículo en la actualidad:

- Enfoque Democrático: debido a la realidad desigual en la cual la sociedad predominante impone sus reglas frente a las culturas minoritarias, este enfoque desarrolla una ciudadanía acorde con la diversidad cultural. Ello porque con este enfoque se busca reconstruir la “autoridad” para promover la participación activa organizada de todos los miembros de la comunidad educativa dentro de la gestión educativa.
- Enfoque Intercultural: implica la visión crítica-reflexiva de la interculturalidad para crear transformaciones, visibilizar de distintas maneras a las culturas (sus avances, características, gestión, etc.), cuestionar cualquier acto de desprestigio cultural e inequidad, y, por último, alentar el desarrollo cultural. Todo ello en base a la educación intercultural heterogénea para todos que, a pesar de las dificultades, debe de realizarse para poder ir generando, de a pocos y paulatinamente, cambios en la sociedad.
- Enfoque Pedagógico: se basa en la necesidad de la educación y lograr que el estudiante no solamente aprenda, sino que crezca como persona y, para ello, los recursos implican la pedagogía activa, los aprendizajes significativos, el enfoque sociocultural, la relación horizontal, aprendizaje mutuo (alumno<->docente) y la construcción del propio conocimiento. Esto desarrolla, una didáctica intercultural en la cual es necesaria la conciencia crítica del maestro que permita aprender desde la socialización de la cultura.
- Enfoque del buen vivir, tierra y territorio: el espacio en el que estas culturas se desarrollan implica más que un terreno de riqueza o alimento, implica un espacio común de desarrollo, interacción y protección con la naturaleza y las tradiciones parte de la cultura y la visión “socionatural”. En la educación, es de vital importancia reconocer el espacio en el que

estamos y el desarrollo cultural de los alrededores para seguir promoviendo su práctica.

- Enfoque de Derechos: este enfoque implica el trabajo a partir de los derechos de las personas, especialmente de los niños y la relación que tienen estos con la educación. Es así como el foco de este enfoque es el trabajo a partir de dos derechos fundamentales para el estudiante. El primero es el derecho a la diversidad que implica reconocer que en un mundo globalizado todos son distintos, pero eso no quiere decir que no deban gozar con las mismas oportunidades, sino que se debe de trabajar por un panorama inclusivo para todos.

El segundo es el derecho a la educación intercultural y bilingüe de calidad que implica la realización de acciones concretas que permitan el trabajo en los colegios de una manera contextualizada que responda a la necesidad del sector y a la lengua materna. Otro derecho que se descompone del anterior es el derecho al uso y desarrollo de las lenguas en la escuela que trae como beneficio el desarrollo cognitivo por la comprensión del significado.

1.2 MARCO DE LA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL CONTEXTO PERUANO

Nabhan y Ostos (2015), Burga (2016), el Ministerio de Educación (2018) y León y Sante (2018) coinciden en que la realidad del Perú contempla la necesaria dependencia de políticas educativas para la promoción de la convivencia con diversas culturas desde los colegios. Aquello, por muchos años ha implicado reacciones tanto de apoyo como de intolerancia que fueron modificando las normas. Por ello, es de vital importancia abordar los hallazgos encontrados en la historia de las políticas educativas respecto a la educación intercultural y su alcance a nivel del Estado peruano. En ese sentido, estos hallazgos encontrados son los siguientes según Vásquez (2010), UNESCO (2015), Burga (2016), el Ministerio de Educación (2018) y Vincent y Luna (2019):

1.2.1 Base normativa en el Perú

Durante los inicios de la república, los principios caracterizados respecto tanto a las lenguas como a las culturas no dominantes eran rechazados,

denigrados y no tomados en cuenta a nivel político. Sin embargo, en 1972, gracias a las demandas de la población atendidas por el gobierno Juan Velasco Alvarado, se emitió el primer pronunciamiento intercultural por parte del gobierno para oficializar al quechua como la segunda lengua oficial además del castellano. Si bien en la política no se incluía el significado de “interculturalidad” de manera explícita, se reconocía como un lineamiento importante la “educación bilingüe” con la finalidad de instruir desde la igualdad y desde el modelo cultural del que cualquier persona pertenecía.

Años después, en 1991, la interculturalidad forma parte como lineamiento de todo centro educativo y peruano en general, y con un mayor seguimiento a aquellas que pertenecían a pueblos originarios. El tema principal de esta política educativa era disminuir y erradicar la discriminación a partir del trabajo con la interculturalidad y con ello, posibilitar el diálogo entre culturas, lo cual redujo el potencial aplicativo de su naturaleza.

En el 2000, se diseñó una propuesta aplicativa a la Educación Básica Regular que impulsaba la Educación Intercultural. Sin embargo, esta no fue aceptada por el poder Ejecutivo sino hasta el 2005 como un “lineamiento” con Resolución Directoral N° 175-2005 - ED. Dos años después, para el 2007, el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021 plantea la propuesta educativa que tiene como finalidad la construcción de una sociedad inclusiva, respetuosa, e intercultural. En este documento, se plantea por primera vez la realidad de la diversidad peruana como un recurso social que debía ser incorporado como un potencial humano a tener en cuenta desde la planificación al público al que se dirigían las clases.

Por último, desde el 2012, el Ministerio de Educación genera año tras año disposiciones de acuerdo al lineamiento intercultural no solo respondiendo a las culturas indígenas sino también a las afroperuanas. El último documento generado por ellos fue “Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe” en el 2018 en el cual se plantean rutas de implementación por sectores con la finalidad de garantizar aprendizajes acordes con la realidad cultural de todas las personas peruanas, reconociendo, valorando y construyendo proyectos que promuevan el desarrollo de la diversidad cultural.

1.3 COMPLEJIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PERÚ EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el Perú conviven diversas culturas tanto indígenas como afrodescendientes de las cuales surgen muchas más. En ese sentido, es de vital importancia que se comprenda todo lo que implica las características del territorio y lo que se está llevando a cabo en la actualidad para tener un mejor conocimiento sobre a lo que se debe de realizar como docentes y qué necesidades aún se deben de abarcar. Por ello, en este apartado se brindarán estos alcances que se están dando en el nivel de educación primaria en el país.

1.3.1 Alcance de la política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe en el nivel de Educación Primaria

Por lo visto en el apartado anterior, en los últimos quince años aproximadamente, recién se pronuncia el Estado peruano para preservar, recuperar y fomentar la interculturalidad desde la Educación. No obstante, como señala Céspedes, Castro y Lamas (2019), Corbetta et.al (2018) y el Ministerio de Educación (2018), a pesar de los avances se siguen evidenciando, la denigración a lo indígena por parte de la población local necesita ser frenada en la medida que sea posible desde distintos frentes, sobre todo y con mayor énfasis, en el de educación.

La implementación desde la Educación permite la apertura hacia un diálogo intercultural a pesar de representar un gran desafío por los diversos estereotipos cotidianos presentes en la sociedad y, lastimosamente, naturalizados según el Ministerio de Educación (2018). Esta implementación es sistemática y necesita ser afrontada por parte de aquellas personas que siguen transmitiendo la intolerancia hacia lo distinto y por parte de los estudiantes que deben de reconocer y valorar las culturas con la ayuda de los docentes, las instituciones y la política.

En este sentido, desde 2013, el Ministerio de Educación tomó dos caminos de acción, por un lado, crea una propuesta pedagógica para una Educación Intercultural Bilingüe explicada en el apartado anterior. Por el otro lado, a partir del 2016, se agrega en el currículo el “enfoque intercultural” que

debe ser aplicado en todas las instituciones como un enfoque transversal. Esto implica, respetar la identidad cultural reconociendo y relacionando la diversidad de cada estudiante en los contenidos a enseñar; promover la justicia mediante ejemplos y conociendo los derechos de todos; y fomentar el diálogo intercultural a través del reconocimiento, la interacción y el respeto. Todo ello desde las aulas y a partir de la planificación-acción docente (Burga, 2016).

2. POSIBILIDADES DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A PARTIR DEL MODELO DIDÁCTICO APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una propuesta didáctica que cuenta con múltiples beneficios necesarios para el desarrollo de la educación en el Perú. Ello porque sus características implican el trabajo desde la inclusividad, la contextualización y el trabajo a partir de problemáticas comunes que deben de ser atendidas. Por ello, en el presente apartado se expone sus orígenes, cuáles son sus objetivos y los roles que se encuentran presentes en este modelo didáctico. Asimismo, se expondrá los beneficios que su aplicación traería para el desarrollo de la educación intercultural, que, por lo visto en el apartado anterior, es necesario en el contexto peruano.

2.1 EL MODELO DIDÁCTICO APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL NIVEL PRIMARIO

Existen diversas metodologías que pueden ser aplicadas a la educación y al nivel primario obteniendo diversos logros según sus propios objetivos y los de la Institución Educativa. En ese sentido, si bien el origen del Aprendizaje Basado en Proyectos no está definido en su totalidad porque este proviene de otras facultades, es una metodología que permite el desarrollo de la educación intercultural por sus principios (desarrollar habilidades de investigación desde el incentivo de la problemática real y cercana a los agentes educativos a partir de estrategias). Por ello, es imprescindible conocer sus concepciones, cuáles han sido las tendencias acerca de las fases del modelo didáctico, así como los roles de los participantes.

2.1.1 Tendencias acerca de la conceptualización del modelo

Ciro (2012), López (2018) y Kim (2019), señalan que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia metodológica que aprovecha las fortalezas personales de los estudiantes y del contexto para enmarcar el trabajo a realizar a partir de problemáticas que los competen para desarrollar el aprendizaje significativo y también sus propias habilidades. Este trabajo se realiza en base a proyectos interdisciplinarios (puede ser entre áreas de un mismo grado, entre áreas de la misma sección, entre diferentes salones, entre niveles de educación y/o a nivel institucional) que permiten impulsar la necesidad de cooperación en todas las personas.

En ese sentido, el ABP es una metodología realista que busca brindar herramientas útiles para la vida de los estudiantes de manera directa e indirecta (Herrera, Vásquez y Yuquillama, 2019). De manera directa el estudiante sabrá planificar sus tiempos, saber comunicarse, tener en cuenta qué necesita hacer para resolver problemas, tendrá compromiso y podrá trabajar en equipo de manera responsable. Indirectamente, el estudiante va a poder ser empático, responsable, constante, autónomo, tendrá confianza en sí mismo y estará interesado por el bien común al igual por su propio progreso y el beneficio de su sociedad.

De igual modo, las tres características principales del ABP son la planificación, la implementación y la evaluación que serán realizadas en grupos en todo momento mediante un diálogo constante. La planificación porque se trabajará en base a una guía que ellos mismo crearán teniendo en cuenta todo lo que necesitan investigar, discutir e implementar. La segunda característica porque el resultado de aquello dependerá si los objetivos planteados fueron logrados o si es que se necesita reestructuras algún paso. La última característica porque en todo momento los estudiantes podrán ser conscientes de cómo va su trabajo, qué necesitan cambiar, cómo están trabajando en grupo y qué deben de mejorar porque si bien el profesor está como apoyo en todo momento, ellos son los que van a realizar sus propios aprendizajes de manera profunda (Francia, 2016).

2.1.2 Tendencias acerca de las fases del modelo

Debido a que este enfoque no proviene directamente de la educación sino de la arquitectura y posteriormente se fue adaptando a algunas otras disciplinas como la educación según Kim (2019) y Herrera, Vásquez y Yuquillama (2019), existen diversas interpretaciones acerca de cuál es el proceso que se debe de seguir dentro del marco del ABP para que este funcione. En ese sentido, debido a que la mayoría de procedimientos se encuentran relacionados, para fines académicos se procederán a explicar las siguientes cinco fases en las cuales el docente se muestra en un primer momento como investigador y motivador para la selección y exposición de la primera y segunda fase, pero luego adopta su labor de apoyo permanente atento a cualquier inquietud de su alumnado, según Ciro (2012), Francia (2016), Cobo y Valdivia (2017), y Kim (2019).

- La primera implica generar la idea guía conociendo cuáles son las preferencias y características tanto del estudiante, del contexto, lo académico y de la institución para que puedan ser ajenos al grupo de alumnos y despertar el interés a realizar la investigación grupal. Adicional a esto, las ideas a plantear tienen que poder tener resultados tangibles (soluciones o mejoras).
- La segunda implica la descripción y propósito del proyecto en el cual a través de un diálogo conjunto con el salón o con los representantes se establecerán cuales serán los objetivos necesarios para que se pueda lograr resultados de cambio o de mejora. Cabe mencionar que después de este diálogo, el docente debe de especificar cuáles serán los criterios de evaluación aplicables al trabajo, como será la evaluación colaborativa y la evaluación autónoma.
- La tercera fase implica elaborar el plan de trabajo en forma grupal en el cual se analizarán, mediante una mesa redonda, cuáles son los pasos y el cronograma a seguir para poder alcanzar los objetivos previamente definidos. En este sentido, es necesario recalcar que la investigación y el establecimiento de los tiempos son pasos necesarios para poder lograr los objetivos previamente planteados.
- La cuarta fase implica la implementación del plan de trabajo en el cual se realizarán las etapas previamente planificadas que permitirán la

fundamentación del proyecto, el diálogo y discusión activa, la construcción de los materiales a utilizar, la acción experimental y la presentación de todos los avances para las retroalimentaciones.

- Por último, la presentación de los resultados obtenidos, fase en la cual finalmente se evidencia el trabajo por todos los estudiantes de cada grupo que si bien, los resultados van a ser diferentes tanto en perspectivas como formas de abordaje, todos son enriquecedores y se complementan. También, este paso implica la evaluación tanto grupal como individual y por parte del docente al grupo en el cual se evidencia cuáles fueron los contratiempos o desventajas que surgieron y como fue que lo resolvieron.

2.1.3 Tendencias acerca de la metodología

Parra y Amariles (2014), Tu (2017), Morales (2018) y Ortiz (2020) coinciden en la existencia de beneficios del trabajo a partir de un problema real en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del marco de la metodología ABP coincidiendo con los pilares de la educación. En ese sentido, estos beneficios son las siguientes:

- Aprender a convivir.

Cuando se parte de una problemática en la cual no solo se interactúa con los compañeros sino con profesores, comunidad educativa y el contexto donde se encuentra la institución educativa de manera activa para lograr una solución o alternativa al problema se desarrollan diversas habilidades. Entre ellas se encuentra la empatía porque a partir del trabajo cooperativo en diversas situaciones con una misma intención y desde un inicio para comprender la problemática real se desenvuelve la capacidad de ayuda y la preocupación por encontrar una alternativa que facilite o mejore situaciones que involucran vidas ajenas.

Asimismo, promueve el trabajo disciplinar puesto que implica la perspectiva desde distintas áreas curriculares y la ayuda de distintos agentes educativos lo que beneficia la transparencia y neutralidad del proceso fomentando así la productividad. Lo cual también implica como consecuencia las relaciones comprensibles y saludables para una mejor convivencia futura de

trabajo y mejor comprensión de la realidad con diversas personas tanto en rubros diferentes como con cargos distintos. Con todo ello, se trabaja fomentando durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje la autoestima, colaboración y habilidades sociales.

- Aprender a hacer.

La metodología alcanza el aprender a hacer porque parte de un enfoque constructivista que implica la participación activa del estudiante, la construcción de posibles soluciones, la planificación del proceso, replantear alternativas y contar con un mecanismo de apoyo y sustento en cada paso a realizar. Esto induce diferentes beneficios para el estudiante como, en primer lugar, predisponer a aprender mejor porque se basa en la generación de una experiencia práctica que involucra su propio entorno, que permite la receptividad y motivación.

En segundo lugar, al requerir de la transferencia para su implementación cada estudiante debe realizar un aprendizaje autónomo esencial en el cual ellos deciden el ritmo en el que van alcanzado sus metas y por el cual van avanzando. Por último, al rodearse de diferentes ámbitos de trabajo y la necesidad de aprovechar el conocimiento adquirido en estas, se estimulan las diferentes capacidades y habilidades personales como la toma de decisión, el autoconocimiento, pensamiento crítico y la flexibilidad. Con esto, se logra trabajar en base a las experiencias múltiples que, si bien requieren de la guía docente, son necesarias para el buen desarrollo del ABP.

- Aprender a aprender.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se va desarrollando esta metodología considera el aprender a aprender porque se desenvuelve en un entorno donde la base de la metodología es una problemática que incluye a los participantes de manera activa porque se debe de proseguir, persistir y organizar el propio aprendizaje tomando en cuenta las características del trabajo en equipo, los conocimientos que se necesitan, la interacción que se debe de llevar a cabo y factores como el tiempo y el contexto para poder aprender de manera permanente y no únicamente para situaciones específicas.

Dentro de este orden, tanto de manera individual como grupal se van generando estrategias diversas para poder aprender mejor, es decir, aprender a aprender. En este sentido, estas son las siguientes; técnicas de estudios como organizadores visuales, diagramas, entre otros; la generación de mecanismos de trabajo eficiente según el grupo; la autoevaluación y la heteroevaluación asertiva; el trabajo a partir de la retroalimentación y un diagnóstico de manera grupal; comprender temas a partir de la enseñanza a los demás de estos, el análisis grupal de cada situación, etc.

- Aprender a ser.

Al partir de una problemática real surge la didáctica del aprendizaje basado en proyectos lo cual provoca, al finalizar el proceso, el aprender a ser. Ello porque este implica un acercamiento a los aspectos que permiten contar con autonomía y mejor conocimiento sobre su persona. En ese sentido, para poder lograrlo, el ABP brinda oportunidades a través de situaciones en las cuales pueda irse forjando. Por un lado, se brinda situaciones que desarrollen el pensamiento crítico cuando se plantean diálogos, se necesita de la toma de decisiones o cuando se hacen elecciones. Por otro lado, también se fomenta la responsabilidad individual y social cuando se responde al objetivo, la planificación y las adaptaciones realizadas.

2.1.4 Interacción

Tanto la interacción del maestro como la del alumno es activa (Herrera, Vásquez y Yuquillama, 2019). El rol del alumno implica la participación activa en todo momento, ser consiente de los pasos a seguir y en el rol que tiene en el grupo de trabajo. Asimismo, este debe de ser colaborativo en todo momento y capaz de mantener el diálogo, transferir sus conocimientos, ayudar al resto y motivarlos. De igual forma, el estudiante es capaz de investigar, descubrir y mejorar en todo momento con ayuda de sus compañeros y sus propias capacidades, por ende, no tiene miedo al error y está enfocado en el aprendizaje de estrategias.

En el otro sentido, el rol del docente cambia según la fase en la que se encuentra. En las primeras dos, el docente es el motivador y cumple la función

de investigar las problemáticas o puntos de interés de los estudiantes, el colegio, la comunidad y las culturas. En ese sentido, el docente debe de conocer, preocuparse y estar interesado por los estudiantes y su coyuntura para poder tomar parte de eso y realizar los proyectos de interés del aula y de la institución. En las siguientes fases, se aumenta el rol de asesor en el maestro en el cual deberá apoyar y estar atento a los progresos, inquietudes y problemas de los estudiantes. Asimismo, entre estas dos fases, el maestro debe dar a conocer cuáles son los criterios de evaluación para orientar mejor el trabajo de los proyectos.

Por último, el clima del salón implica un aula inclusiva en la cual los estudiantes se sienten acogidos y se consideren pertenecientes a ella. Este es un espacio de desarrollo en el cual se pueden potenciar las habilidades de manera positiva. Está permitido cometer errores y los puntos de vista diferentes puesto que se promueve la comprensión y la integración de los aprendizajes debidamente orientados a partir de preguntas metacognitivas. Todo ello con el objetivo último de que la metodología sea activa y capaz de lograr incentivar a la participación e interacción constante Ríos, Rego y Moledo (2013).

2.2 TENDENCIAS EN TORNO AL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Imaz (2015), Burga (2016), Herrera, Vásquez y Yuquillama (2019) y Maquilón, Sánchez, y Cuesta (2016) coinciden en que el ABP posibilita el desarrollo de la educación intercultural por los siguientes motivos:

- Su logro se basa en la participación activa de los estudiantes, la comunidad educativa y la cultura. Ello porque así se expone una mayor persistencia en la realización del trabajo/proyecto/tarea, se elevan las notas, así como los resultados y, a la larga, se obtiene una mayor estimación de la educación recibida, al igual que el contexto en el que se encuentra. Por el contrario, de no ser activa la participación no se estaría desarrollando el proyecto de la mejor manera porque no se contaría con

un seguimiento, aporte desde otras perspectivas ni retroalimentación constante.

- Mayor interés por el aprendizaje debido a que se basa en una problemática de importancia común y existe un trabajo colaborativo que implica los saberes previos y la expresión de los propios pensamientos con respeto desde un inicio de la actividad. Aquello influye en el sentido de pertenencia dentro del grupo, aula, comunidad educativa y contexto; la búsqueda de respuestas; y en la propia curiosidad del estudiante.
- Parte de la realidad de los estudiantes teniendo en cuenta la cultura y características de estos lo cual es su interés propio y motivación principal pues permite diversidad y profundidad de resultados. También, partir de la contextualización trae como beneficio el despertar del conocimiento del mundo previo con el que llega a las aulas y a la realización del trabajo; partir del mismo conocimiento previo y romper inferencias irreales.
- Posibilita el trabajo colaborativo a partir de problemáticas presentes del entorno lo que conlleva a una formación orientada al futuro. Asimismo, aquello permite la promoción de la innovación en base a una perspectiva crítica, el diálogo conjunto y las distintas respuestas que se van armando para obtener la mejor solución. Del mismo modo, con ello evoluciona la comunicación, se amplía la productividad y se consiguen metas compartidas por la continua interacción de información.
- Potencia la diversidad y la autonomía al trabajar todos juntos y tener en cuenta el diálogo y comunicación asertiva entre todos los participantes. Todo ello porque, por un lado, la diversidad permite la diferenciación y singularidad de cada participante y, a través del diálogo, progresa la toma de decisión, la flexibilidad, el liderazgo y el respeto entre todo. Por el otro lado, porque la autonomía fomenta el control interno, posibilita la voluntad y el esfuerzo.
- Permite la articulación de las herramientas intelectuales y el potencial humano desde un comienzo. Aquello porque desde su planificación, realización y resultados no solo se genera el alcance masivo que se puede tener en la sociedad actual, sino también porque permite la adaptación constante por las progresivas innovaciones tecnológicas que van surgiendo en el mundo de manera constante y rápida.

- Exige ser capaz de la autoevaluación, la actitud crítica y la reflexión conjunta para la evaluación grupal e individual, lo cual en el mundo cultural permite el repensar del propio comportamiento discriminatorio y prejuicioso. Además, así se toma conciencia del propio progreso de aprendizaje, recapitular en dónde se está, qué logros han concretizado, qué falta por hacer y cómo se va a conseguir lo planificado. Con todo eso, el proceso de enseñanza-aprendizaje es comprensible y amigable para el estudiante, docente y la comunidad educativa.
- Se aprende a partir de las experiencias previas. Aquello admite que los contextos cotidianos incluidos los culturales, adquieren un mayor significado en las aulas y en todo el proceso de aprendizaje; lo cual requiere de responsabilidad de parte de todos los agentes para vincular y dar valor a la sociedad, los contenidos y la incertidumbre de la problemática que debe ser resuelta desde el lado académico y destinada para todos. Aquello también implica dar valor a lo que conocían, lo actualmente conocido y a lo desconocido para la mejor comprensión del proceso en el que cada estudiante se encuentra.

Desde mi postura considero que el Aprendizaje Basado en Proyectos es la alternativa adecuada para desarrollar la Educación Intercultural porque a partir de esta propuesta didáctica se plantea la participación necesariamente activa de la comunidad a la que pertenece el contexto de la institución no solamente al brindar espacio sino también brindando estrategias de comunicación y relación entre pares. Lo cual, permite dar un reflejo de la sociedad en la escuela logrando que paulatinamente se vayan creando la continuidad entre la escuela y la sociedad.

Sumado a ello, las problemáticas que se plantean y con las que gira toda la didáctica son reales y propias de la sociedad en la que viven los estudiantes y el contexto que los rodea lo que permite la motivación y su mejor disposición para aprender y por el cual deberán de relacionarse en distintos ámbitos y con personas diferentes. Además, todo ello permite que se rescate el valor cultural de cada persona porque cada aporte implica la visión más amplia del panorama hacia el problema estimulando así las relaciones con respeto, empatía y justicia a partir de la didáctica creando así el vínculo en la interacción.

REFLEXIONES

El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en el desarrollo de la educación intercultural en educación primaria por los siguientes motivos:

Esta metodología plantea la planificación en función al alumno puesto que considera la cultura de este (tradiciones, celebraciones, ritos familiares, etc.) y el entorno en el que se encuentra (incluyendo las problemáticas y situaciones actuales del contexto) por encima del contenido que tradicionalmente se suele trabajar. La planificación de la clase permite que sean los propios alumnos aquellos que intervienen activamente en su propio aprendizaje a través de las soluciones o posibilidades que seleccionen como grupo para trabajar la temática central. Aquello, permite el trabajo a partir de la educación intercultural puesto que, al trabajar en equipo, socializar y cumplir con el trabajo intercultural a partir de las nociones y aportes tanto del contexto como de la cultura, se trabaja en equipo de manera cooperativa.

Sumado a todo lo anterior, la metodología también implica la participación de toda la gestión del colegio, lo cual desenvuelve uno de los factores indispensables para que la educación intercultural funcione: la política. La participación de toda la comunidad educativa es esencial para que su aplicación sea competente y factible a su propósito. Desde la buena articulación de entornos y personas, se busca la interacción con los pares lo cual indirectamente y con forme van creciendo, se va comprendiendo la necesidad de interacción, planificación, proyectos y responsabilidad social que aún en cuarentena puese ser usado. El trabajo justo debe ir regido desde la dirección, hasta el aporte en los proyectos y su viabilidad y visibilidad de los resultados de los proyectos tanto fuera como dentro de la comunidad educativa de tal manera que y también se trabaja la responsabilidad social.

Asimismo, a partir de esta metodología se trabajan los valores del enfoque de la educación intercultural como la perseverancia, el respeto, autonomía y cooperación. Perseverancia porque al tener un propósito a realizar en un tiempo medio-largo, se necesita de perseverancia y continuidad en el trabajo para no perder el objetivo y llegar a la solución u oportuna de desarrollo. Cooperación porque por medio del diálogo y debate constante de los integrantes se avanza el trabajo conjunto del proyecto multidisciplinar. Respeto porque la metodología

necesita la participación activa de los integrantes de cada grupo con sus propios puntos de vista de tal manera que estas perspectivas lleguen a un acuerdo.

Además, la evaluación de la metodología (individual y grupal) permite el desarrollo del juicio crítico indispensable para el correcto desarrollo del enfoque de educación intercultural para optar por una postura crítica ante diversas situaciones cotidianas. Ello porque la evaluación se da de manera crítica hacia el aprendizaje de todos y el propio por el cuestionamiento constante del proceso y de cómo todos los miembros van actuando conforme los hallazgos y su propia planificación. Ellos mismos evalúan, comparan, reflexionan y analizan el progreso completo de manera grupal y también autónoma lo que implica una postura más objetiva sobre su actuar.

REFERENCIAS

- Burga, E. (2016). The intercultural Bilingual Education Policy: progress and pending challenges. En *Tarea* 91. Pp. 16-21. Recuperado de: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/06/Tarea91_16_Elena_Burga-ingles.pdf
- Ciro, C. (2012). Referente teórico. En *Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media*. Pp. 13-22. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>
- Céspedes, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio en maestros de comunidades shipibas en el Perú. En *Educación XXVIII*. Pp. 61-86. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a04v28n54.pdf>
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. En *Colección materiales de Apoyo a la docencia*, 1(5), pp. 5-19. Lima: PUCP. Recuperado de: <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/07/5.-aprendizaje.pdf>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). Enfoques y debates actuales en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalidad en educación. En *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Pp. 13-29. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Francia, R. (2016). Antecedentes. En *Aprendizaje Basado en Proyectos: una estrategia para la enseñanza de calidad*. Pp. 11-36. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001358.pdf
- Herrera, E., Vásquez, W., y Yuquilima, L. (2019). Estrategia metodológica para fomentar aulas inclusivas a través del aprendizaje basado en proyectos: Un estudio comparativo multicaso. Recuperado de: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1031/1/5.-%20Proyecto%20de%20Titulación.pdf>

- Imaz, J. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de pedagogía y educación social: "¿Cómo ha cambiado tu ciudad?"/Project based learning in the degrees in pedagogy and social education: "how has your city changed?". En *Revista Complutense De Educación*, 26(3), pp. 679-696. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1733145713?accountid=28391>
- Kim, M. (2019). Project-Based Learning Experience in the construction of intercultural Knowledge. En *Modern English Education*, 20(2), pp.1-18. Recuperado de: https://www.academia.edu/39363287/Project-Based_Learning_Experience_in_the_Construction_of_Intercultural_Knowledge
- León, E. y Sante, R. (2018). Educación intercultural bilingüe en la institución educativa. Recuperado de: http://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/UNSAAC/4978/253T20190783_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, P. (2018). Estado de la cuestión. En *El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la historia*. Pp. 3-23. Recuperado de: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150194/tfm_2017-18_MFPR_plm970_1987.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDU (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- MINEDU (2017). Enfoques transversales para el desarrollo del perfil del egreso. En *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Pp. 18-27. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU (2018). *Política sectorial de Educación intercultural y Educación intercultural Bilingüe*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en Problemas y habilidades de Pensamiento Crítico: ¿Una relación vinculante? En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Pp. 91-108. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Nabhan, S. y Ostos, J. (2015). Diversidad Cultural y Escuela. En *El estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en las escuelas, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y la Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014*. Pp. 97-133. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/537/ESTADO%20DEL%20ARTE%20DE%20LAS%20INVESTIGACIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opris, D. (2019). Intercultural education in the primary school education in Romania: ways to achieve and integrate it in curricular documents. En

Journal of education sciences. 2 (40).
https://www.researchgate.net/publication/339142302_Intercultural_education_in_the_primary_school_education_in_Romania_ways_to_achieve_and_integrate_it_in_curricular_documents_Students%27_perspective

Ortiz, M. (2020). Una aproximación general al estado del arte del aprendizaje basado en problemas (ABP). Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/342435285>

Parra, C. & Amariles, M. (2014). *Casos de Éxito de la aplicación de la metodología de Aprendizaje basado en Problemas ABP*. En la Revista Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico, 1 (20), pp. 15-22. Recuperado de: https://redib.org/Record/oai_articulo1360893-casos-de-éxito-de-la-aplicación-de-la-metodolog%C3%ADa-de-aprendizaje-basado-en-problemas-abp

Pérez, M. (2016). La educación intercultural. En *Revista Cientific*. Pp. 162-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563660227011>

Ríos, F., Rego, M. y Moledo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. En *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 570-570. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>

Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. En *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), pp. 121-142. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/13441>

Tu, C. (2017). Implementation of Problem-Based Learning in St. Dominic College of Asia and Its Impact on Students' Learning. En *International Conference on Law, Business, Education and Corporate Social Responsibility*. Pp. 83-193. Recuperado de: <http://uruae.org/siteadmin/upload/UH0117810.pdf>

UNESCO (2014). Coordination and monitoring of EFA progress at the regional level. En *Latin America and the Caribbean Education for all 2015 regional review*. Pp. 42-78. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232701>

UNESCO (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad, En *Apuntes Educación y Desarrollo*. Pp. 2-16. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>

UNESCO (2018). Derechos Culturales y Educación. En *Derechos culturales y derechos humanos*. Pp. 155-178. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366656?posInSet=2&queryId=1607842b-ad7a-4f9e-ba6e-0477a42910f7>

Vásquez, J. (2010). Marco normativo para promover la EIB en zonas urbanas. En *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas*. Pp. 37-59. Recuperado de:

<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/estado-del-arte-de-la-educación-intercultural-bilingüe-en-zonas-urbanas>

Vicent, N. y Luna, U. (2019). Patrimonializar lo (des)conocido. Un proyecto para la formación del profesorado de Educación Primaria en torno al Patrimonio. En *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2045>

