



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Escuela Profesional de Comunicación Social

La construcción del proceso comunicativo intercultural en contextos educativos con población inmigrante – estudio de caso en una institución educativa del distrito de San Martín de Porres

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Comunicación
Social

AUTOR

Fátima Saribel COTRINA DÁVILA

ASESOR

Rosa CUSIPUMA ARTEAGA

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Cotrina, F. (2020). *La construcción del proceso comunicativo intercultural en contextos educativos con población inmigrante – estudio de caso en una institución educativa del distrito de San Martín de Porres*. Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Comunicación Social. Escuela Profesional de Comunicación Social, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Hoja de Metadatos complementarios

Código ORCID de la autora	0000-0003-0212-3816
DNI de la autora	71650269
Código ORCID del asesor	0000-0002-1088-3025
DNI o pasaporte del asesor	07774552
Grupo de investigación	“Comunicación Organizacional (COMORG)”
Agencia financiadora	Ninguna
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	Lima, San Martín de Porres, Machupicchu 881 Coordenadas: -12.031055, -77.053001
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2019
Disciplinas OCDE	5.08.04 -- Medios de comunicación, Comunicación socio-cultural http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.08.04

Nota: tomar en cuenta la forma de llenado según las precisiones señaladas en la web (las tablas OCDE están incluidas).

https://sisbib.unmsm.edu.pe/archivos/documentos/recepcion_investigacion/Hoja%20de%20metadatos%20complementarios_30junio.pdf

ESCUELA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

"Año de La Universalización de la Salud"

ACTA DE SUSTENTACIÓN CON TESIS

En la Facultad de Letras y Ciencias Humanas a los ocho días del mes de octubre del dos mil veinte, siendo las 11:00 horas, con la Presidencia de la Mg. Lisabel Doris Cabrera Vargas, los miembros del Jurado: el Lic. Abel Fernando Santibáñez Collado, la Lic. Iris Gladys Tinoco Casallo y su asesora, la Lic. Rosa Cusipuma Arteaga, se reunieron vía Google Meet, con la finalidad de escuchar la Sustentación de Tesis titulada: **"LA CONTRUCCIÓN DEL PROCESO COMUNICATIVO INTERCULTURAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS CON POBLACIÓN INMIGRANTE – ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE SAN MARTÍN DE PORRES"**, que la bachiller **COTRINA DÁVILA, FÁTIMA SARIBEL**, ha presentado a consideración de la Escuela, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Comunicación Social. La Presidenta del Jurado invitó a la bachiller a exponer su Tesis. Concluida la exposición la bachiller absolvió las preguntas que le formularon los miembros del jurado.

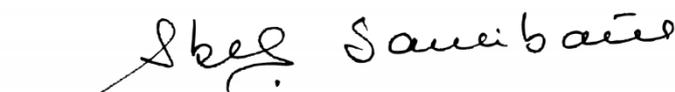
Terminada la sustentación se procedió a la calificación, resultando aprobada como **Muy BUENO** con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

La Presidenta manifestó que, habiéndose aprobado la sustentación, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas recomienda a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el otorgamiento del Título de Licenciada en Comunicación Social a la bachiller **COTRINA DÁVILA, FÁTIMA SARIBEL**.

Siendo las 13:00 horas concluyó el acto de sustentación, por lo cual, los miembros del Jurado, dando fe de lo actuado, firman la presente Acta de Sustentación.



Mg. Lisabel Doris Cabrera Vargas
Miembro / Presidenta



Lic. Abel Fernando Santibáñez Collado
Jurado Informante



Lic. Iris Gladys Tinoco Casallo
Jurado Informante



Lic. Rosa Cusipuma Arteaga
Asesora

Gracias a mi familia por darme el soporte necesario para poder desarrollar este proyecto que al principio ni yo misma entendía.

Y gracias a las personas que gané y perdí en este intenso proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Antecedentes.....	9
1.2. Formulación de Problema.....	12
1.3. Objetivo de la investigación	13
1.3.1. General	13
1.3.2. Específico.....	13
1.3.3. Variables y categorías	13
1.4. Justificación de la investigación.....	14
1.5. Hipótesis	15
CAPÍTULO II ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	
2.1. La comunicación como interacción. Una visión dialógica	16
2.2. Cultura	18
2.2.1. Multiculturalismo	22
2.2.2. Interculturalidad.....	23
2.3. Comunicación Intercultural.....	25
2.4. Componentes de la Comunicación Intercultural.....	28
2.4.1. Imaginario y representación social. Una discusión sin acabar.....	28
a) Identidad Cultural	32
b) Conocimientos y actitudes.....	34
c) Valores culturales	36
d) Tradiciones y creencias.....	38
e) Lenguaje.....	39
2.4.2. Competencia Comunicativa Intercultural (ICC/CCI)	41
a) Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre (TGAI)	43
b) Teoría de la Adaptación Transcultural.....	45
c) Teoría de la construcción de la Tercera Cultura.....	47
d) Una visión sintética la ICC.....	48
2.5. Integración Social.....	50
2.5.1. Relaciones culturales –Interculturales.....	51
2.6. Convivencia Escolar	52
2.6.1. Convivencia Escolar en Perú	54
2.7. Migración y desplazamientos forzados en América del Sur.....	56
2.8. Características del fenómeno migratorio venezolano	57
2.9. Estudiantes venezolanos en Lima Metropolitana.....	58
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1. Tipo y diseño de investigación	59
3.2. Población y muestra	59
3.3. Técnicas de recolección de información.....	60
3.4. Elaboración y validación de instrumentos	61
3.5. Técnicas de análisis de la información.....	62
CAPÍTULO IV ESTUDIO DE CASO: CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN A ESTUDIAR	
4.1. Estructura del colegio.....	63

4.2. Características del estudio de caso.....	63
4.3. Datos sociodemográficos de las y los estudiantes.....	64
4.4. Realidad socioeconómica de las y los estudiantes	65
4.5. Perfil sociodemográfico del estudiantado peruano.....	66
4.6. Perfil socioeconómico del estudiantado peruano	66
4.7. Perfil sociodemográfico del estudiantado venezolano.....	66
4.9. Perfil socioeconómico del estudiantado venezolano.....	67

CAPÍTULO V RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción de cuáles son y cómo se construyen los imaginarios de estudiantes venezolanos sobre su experiencia migratoria y sus compañeros peruanos.....	68
5.1.1. Interpretación de la experiencia migratoria.....	68
a) General	68
b) Centro Educativo	69
5.1.2. Imaginario sobre compañeros peruanos	70
a) Construcción del imaginario	70
a.1. Valores culturales	70
a.2. Actores influyentes	71
b) Relatos sobre compañeros peruanos.....	72
b.1. Percepción de las diferencias.....	73
b.2. Percepción de las similitudes	73
b.3 Imágenes sobre los otros.....	74
5.2. Descripción de cuáles son y cómo se construyen los imaginarios de estudiantes peruanos sobre su experiencia migratoria y sus compañeros peruanos	75
5.2.1. Interpretación del fenómeno migratorio	76
a) Percepción de Venezuela.....	76
b) Percepción de la inmigración en Perú y en la institución.....	76
5.2.2. Imaginario sobre compañeros venezolanos	77
a) Construcción del imaginario	77
a.1. Valores culturales	77
a.2. Actores influyentes	78
b) Relatos sobre compañeros peruanos.....	79
b.1. Percepción de las diferencias.....	79
b.2. Percepción de las similitudes	80
b.3 Imágenes sobre los otros.....	81
5.3. Análisis de las Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural	82
5.3.1. Análisis por Dimensión y Nacionalidad	83
a) Competencia Cognitiva Intercultural.....	84
a.1. Análisis de las preguntas abiertas de la Dimensión cognitiva	86
b) Competencia emotiva.....	90
c) Competencia comportamental	92
5.4. Oportunidades y retos para la construcción de las relaciones comunicativas interculturales	95
5.4.1. Percepción de las relaciones comunicativas entre estudiantes peruanos y venezolanos	95
a) Retos.....	95
b) Oportunidades.....	97
5.4.2. Negociación de significados.....	99
5.4.3. Mediación en la comunicación	100
5.4.4. Resolución de conflictos culturales	101

CONCLUSIONES	105
RECOMENDACIONES.....	112
BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXOS	
Anexo N°1: Cuestionario dirigido a docentes y personal administrativo de la Institución...	122
Anexo N°2: Encuesta dirigida a estudiantes de Perú y Venezuela.....	124
Anexo N°3: Cuestionario dirigido a los y las estudiantes de Perú y Venezuela.....	130
Anexo N° 4: Cuestionario de características socioeconómicas y perfil demográfico.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fuente: Sanhueza, Pauker, San Martín y Friz (2012, p.141)	27
Figura 2. Fuente: Sanhueza, Pauker, San Martín y Friz (2012, p.147)	49

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°1. Destrezas y habilidades en la Comunicación Intercultural	44
Cuadro N°2. Citas de Valores Culturales.....	70
Cuadro N°3. Citas de Imágenes sobre los otros	74
Cuadro N°4. Citas de Percepción de la Inmigración.....	77
Cuadro N°5. Citas de Valores Culturales.....	77
Cuadro N°6. Citas de Mediación en la Comunicación	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Medias y Desviación Típica obtenidas en las respuestas de los estudiantes peruanos y venezolanos del Colegio José Balta – San Martín de Porres (Por dimensión).....	83
Tabla 2. Medias obtenidas por Dimensión y Nacionalidad	84
Tabla 3. Resultados Dimensión Cognitiva	85
Tabla 4. Resultados Dimensión Emotiva	90
Tabla 5. Resultados Dimensión Comportamental	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico1. Pregunta abierta 1: ¿Qué aspectos conozco de mi cultura?	86
Gráfico 2. Número de aspectos señalados para pregunta abierta 1.....	87
Gráfico 3. Pregunta abierta 2: ¿Qué diferencias has notado a la hora de hablar y expresar ideas?	88
Gráfico 4. Número de aspectos señalados para pregunta abierta 2.....	89
Gráfico 5. Número de aspectos señalados para pregunta abierta	89

RESUMEN

La investigación *La construcción del proceso comunicativo intercultural en contextos educativos con población inmigrante. Estudio de Caso en una Institución Educativa del Distrito de San Martín de Porres* tiene como objetivo analizar cómo se desarrollan las interacciones comunicativas entre los estudiantes venezolanos con sus congéneres peruanos dentro de la Institución Educativa, para identificar las oportunidades y retos en el logro consensos, negociaciones y comprensión mutua entre los estudiantes. En ese sentido buscamos describir los imaginarios de los/as estudiantes locales e inmigrantes sobre el fenómeno migratorio y la relación entre ellos/as, identificar el nivel en que han desarrollado la competencia comunicativa intercultural y conocer como los/as estudiantes perciben sus relaciones comunicativas, resuelven sus conflictos y asumen prácticas de negociación y mediación en sus relaciones dentro del colegio. El valor académico del presente estudio radica en la escasez de investigaciones del fenómeno migratorio externo en nuestro país, y más del fenómeno actual y en instituciones educativas. Por ello se realizó un estudio de caso con enfoque mixto en un distrito representativo de la problemática, lo que nos permitirá tener un mayor acercamiento al tema de forma integral. Para ello realizamos 12 entrevistas y 61 encuestas estudiantes, 4 entrevistas a docentes y a la directora del colegio. La investigación encontró imaginarios predominantes diferenciados sobre la migración, entre estudiantes venezolanos/as y peruanos/as, un desarrollo medio de la competencia comunicativa intercultural, dos retos importantes para el logro de la comunicación intercultural y varias oportunidades identificadas por los/as mismos/as estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación de tesis de pregrado presentada a la Escuela Profesional de Comunicación Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se enmarca en la teoría de la Comunicación Intercultural, que forma parte de las líneas de investigación de Vicedecanato de Investigación de pre y posgrado en el acápite 2.7 *Estudios de la diversidad cultural e interculturalidad – Comunicación e interculturalidad*. El caso de estudio elegido es la Institución Educativa Coronel José Balta del distrito de San Martín de Porres, esto se debe a que en el año 2018 este era el distrito con mayor población inmigrante de Venezuela. El proyecto fue aprobado el 2018, inmediatamente después se realizaron las actividades de trabajo de campo y el 2020 se continuó con la interpretación de resultados para dar pie a la elaboración del documento aquí desarrollado.

El estudio elaborado nació del interés por entender como las instituciones educativas reaccionaban al fenómeno migratorio venezolano en el Perú, y cómo los/as estudiantes inmigrantes se integraban en el mismo. Esto con el fin de contribuir a construir una visión desde los estudios de comunicación. Para ello se formuló la pregunta: ¿Cómo se desarrolla el proceso comunicativo entre estudiantes de Venezuela y Perú dentro de la Institución educativa Coronel José Balta para el logro de la integración intercultural?

Para responder a esta pregunta se propuso el objetivo analizar cómo se desarrollan las interacciones comunicativas entre los estudiantes venezolanos con sus congéneres peruanos dentro de la Institución Educativa, para identificar las oportunidades y retos en el logro de consensos, negociaciones y comprensión mutua entre los estudiantes. De esta manera empezamos por describir los imaginarios de los/as estudiantes locales e inmigrantes sobre el fenómeno migratorio y la relación entre ellos/as, siguiendo con la identificación del nivel en que han desarrollado la competencia comunicativa intercultural y finalizando con, conocer como los/as estudiantes perciben sus relaciones comunicativas, resuelven sus conflictos y asumen prácticas de negociación y mediación en sus relaciones dentro del colegio. La hipótesis de esta investigación es nula debido que, al ser un estudio de caso mixto, es necesario entrar a la investigación sin sesgos preestablecidos y responder a los objetivos planteados.

Tras la definición del problema, y el establecimiento de objetivos que nos ayudaron a marcar el rumbo de la investigación, se procedió con el análisis documental para la construcción del marco teórico. Este se compuso de la definición de cultura, relaciones culturales, interculturalidad, comunicación intercultural, imaginario social, competencia comunicativa intercultural, convivencia e integración. Además, también se aclararon marcos legales sobre convivencia y panoramas generales

de la movilización humana en América Latina. Esto, con el fin de dar un marco sólido, tanto teórico como social, para comprender el problema de investigación abordado. La institución educativa escogida tiene características que responden a las exigidas por la teoría y metodología para conformar un estudio de caso, como significancia y representatividad.

La metodología utilizada es un estudio de caso con enfoque mixto y de carácter transversal. La muestra está diferenciada para la parte cualitativa y la parte cuantitativa, para la primera fueron 12 estudiantes entre mujeres y hombres, 6 de Venezuela y 6 de Perú, de los grados de primero y tercero de secundaria. Para la parte cuantitativa, se realizaron 61 encuestas. El análisis responde a las y categorías variables de los objetivos planteados. Para el efecto de triangulación en la parte cualitativa, se realizaron entrevistas de complemento a docentes y a la directora de la institución.

Posteriormente presentamos los resultados cuantitativos y cualitativos según respondan a los objetivos de la investigación, en donde destacamos los imaginarios de los/las estudiantes sobre el proceso y el fenómeno migratorio; también destaca el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa y la identificación de oportunidades y retos en la relación comunicativa identificada por los/as estudiantes. Es necesario resaltar que la institución ha venido trabajando por la convivencia y la integración intercultural de forma independiente, es decir, sin un programa establecido y con iniciativas propias.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

La investigación de la comunicación intercultural e inmigración en entornos educativos ha sido tratada en el mundo de forma diversa, y sobre todo en países con realidades de altos índices de migración extranjera.

Uno de estos estudios es “La dimensión personal y social de la comunicación Intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España)” realizado por Susan Sanhuesa, Cristina Cardona y Miguel Friz en 2011. Dicha investigación tiene “el objetivo (de) analizar la dimensión personal y social de la comunicación intercultural” bajo el diseño metodológico cualitativo/interpretativo con estudio de casos múltiples. Se escogió una de las comunidades con mayor número de estudiantes inmigrantes (13%), y en aulas en las que al menos un 30% fuese extranjero inmigrante para establecer que era un aula culturalmente diversa. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional bajo el principio de pertinencia y criterios de selección que aportaran a la investigación. Para ello utilizaron la entrevista a profundidad semiestructurada.

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes inmigrantes perciben la integración como “compleja” y que son observados como algo “raro” y que necesita reconocimiento del “otro” para su participación comunicativa”, además de que señalan que las expectativas comunicativas no se corresponden con la realidad, en relación con el lenguaje, lo que les genera una especie de marginación. Además, reconocen el papel de los compañeros como mediadores culturales.

Encontramos una aproximación desde la sociología en el trabajo de investigación del 2014, de Eduardo Domenech, titulado: Bolivianos en la Escuela Argentina, representaciones acerca de los hijos de los inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. En este artículo se estudian las representaciones construidas por parte de la comunidad educativa de primaria pública, tanto docentes como padres, acerca de estudiantes bolivianos, ya sea inmigrantes de primera y segunda generación. Así el autor realiza una investigación cualitativa, acercándose al problema de investigación mediante la entrevista a docentes y padres de familia de un colegio periurbano de Argentina, en estas se

evidencian los estereotipos y creencias que la comunidad educativa argentina

del centro educativo se ha formado sobre los alumnos bolivianos. También se describen y caracterizan, actitudes comunicativas de los alumnos “inmigrantes” y como son percibidas por los docentes y los padres de estos: además, se explica la forma en que interactúan en su contexto según la visión de los docentes argentinos.

Domenech ha desarrollado esta investigación en un total de 5 años, con intervenciones no periódicas, realizando entrevistas formales como informales. La metodología utilizada para el muestreo ha sido intencionada y se resalta la alta cantidad de estudiantes bolivianos presentes en la institución, además de las características socioeconómicas del plantel, que es de bajos ingresos y en donde se reciben alumnos “problema”. El estudio agrupa como características culturales la diferencia de comportamiento y principios políticos, y de elementos comunicativos como la capacidad de argumentación, el silencio, la participación y los discursos.

La pedagogía también ha hecho sus aproximaciones a este campo de la comunicación desde la importancia de la comunicación intercultural y sus componentes, para la inclusión social en contextos multiculturales. Así, Leiva y Márquez (2013), nos presentan un estudio realizado en centros educativos de primaria y secundaria en España. En dicha investigación profundizan en la relación entre profesorado y alumnos, profesorado y familias y entre el propio profesorado. La investigación es de tipo cualitativa y se realiza mediante entrevistas estructuradas a los diferentes actores. Sobre todo se enfatiza en la descripción de relaciones interpersonales, ya que para los autores, la comunicación intercultural encuentra su principal base en este tipo de comunicación y es esencial para el fomento del diálogo y la comprensión, y por tanto la disminución de comportamientos y actitudes (tanto verbales como no verbales) violentas. El papel de la cultura es fundamental en este estudio y se la explica como el mundo de valores, códigos y características de relaciones interpersonales.

Así, se tipifica a las actitudes/comportamientos comunicativos calificándolos de “positivos” o “negativos”, que incluyen el tipo de códigos utilizados, los espacios, el nivel de escucha, la predisposición, la existencia o inexistencia de conflictos, el auto-reconocimiento y el reconocimiento de los otros. Así utilizan estos elementos para evaluar la posibilidad y la efectividad de la mediación intercultural, que sería parte de la comunicación intercultural y que serviría para llegar a consensos sin la necesidad de episodios violentos. Asimismo, también defienden que, mediante la comunicación intercultural en la escuela se lograría un ambiente óptimo para el aprendizaje y además enfatizan también en la importancia de la adquisición de las habilidades comunicativas para “mantener y

consolidar relaciones interculturales eficaces y positivas”. Es necesario señalar que en dicho artículo se explicitan las funciones de la comunicación intercultural que sirven para categorizar las herramientas que han utilizado.

El estudio de la comunicación intercultural en el ámbito educativo también ha incluido alrededor del mundo investigaciones dentro de la universidad, así encontramos la tesis de Haley French-Sloan (2015) denominada “Examining Cross-Cultural Communication Among First-Year Students at a Large, Four-Year Research University” en donde profundiza en cómo se gestan las interacciones entre estudiantes inmigrantes y estudiantes locales, así como las barreras de comunicación, los factores que influyen en el proceso, y las percepciones que guían sus formas comunicativas dentro del aula y su participación en la misma. El tipo de estudio es un estudio de caso, siendo cualitativo y utilizando herramientas de observación y entrevistas profundidad semi-estructuradas. Se centra principalmente en la experiencia de los estudiantes en cuanto a la comunicación y a la integración con el entorno local.

En tanto, dentro de la investigación local, se ha evidenciado mediante la revisión bibliográfica, que las investigaciones acerca la comunicación intercultural y migración están mucho más relacionadas con la migración interna y la identidad, centrada en los Programas de Educación Intercultural Bilingüe u otros del mismo corte, para ello se pueden mencionar investigaciones tales como “Las artes escénicas como recurso comunicacional para la inclusión social de niños y jóvenes (in)migrantes” (Cáceres, 2013), El teatro como herramienta de comunicación intercultural (Benza, 2011), “Plan de Comunicación para la convivencia escolar en la unidad educativa” (Sánchez, 2015), entre otras.

Sin embargo, dentro de la inmigración internacional encontramos menor diversidad y análisis en cuanto a comunicación intercultural e interacción social, sobre todo dentro de la institución educativa. Uno de los estudios identificados es el realizado por Ana Maria Sataicu Gatu, titulado “Negociación de Identidades en el proceso de integración a la sociedad peruana” que se centra más que nada en las historias de migración mediante la observación participante, entrevista semi-estructuradas y la representación visual de las personas migrantes, mediada por herramientas audiovisuales. La comunicación intercultural en este estudio se entiende como eje de integración y de intercambio y aporte a la ciudadanía intercultural, pero sobre todo desde la visión de la importancia del idioma y lenguaje compartidos. Estas herramientas las utiliza con el fin de conocer las percepciones de las

personas inmigrantes sobre Lima y su experiencia migratoria, e identificar estereotipos, prejuicios e imaginarios sobre la misma.

1.2. Formulación del Problema

La visibilidad social del “éxodo venezolano” en Perú ha impulsado estudios sobre inserción laboral y percepciones de la población peruana frente a las personas venezolanas inmigrantes. Cabe resaltar que este último, arrojó que el 67% de los limeños encuestados (Alaya, El Comercio, 2019) tenía una percepción “desfavorable” o “negativa” asociada al aumento de la delincuencia y reducción de empleo para locales. Otros datos sobre el tema se remiten a encuestas sobre condiciones de vida, en donde se destaca que más del 30% de población venezolana se ha sentido discriminada, de la cuál un 20% es población de los 5 a 18 años.

Sin embargo, el tema de la convivencia e interacción no ha sido abordado de forma específica en la educación formal, en donde se encuentran insertos el 46% de las niñas y niños y el 40.2% (INEI, ENPOVE, 2019) de adolescentes venezolanos. Esto quiere decir que a junio de 2019, 20 mil adolescentes estaban en secundaria de los cuáles casi 15 mil se encontraban inscritos en centros públicos.

En este documento se pretende profundizar en la interacción construida entre de los estudiantes venezolanos y la comunidad educativa de acogida mediante el estudio del proceso comunicativo generado entre estos grupos, con el fin de **conocer cómo se desarrolla e identificar los retos y oportunidades para la convivencia escolar**. Bajo este parámetro la pregunta que formulamos y que pretendemos responder desde nuestra posición es:

¿Cómo se desarrolla el proceso comunicativo entre estudiantes de Venezuela y Perú dentro de la Institución educativa Coronel José Balta para el logro de la integración intercultural?

La premisa parte por describir el proceso de comunicación intercultural que se desarrolla en una Institución de Secundaria Pública de Lima, partiendo del análisis de los discursos de los estudiantes peruanos sobre los estudiantes inmigrantes, esto con el fin de conocer cuáles son las creencias, mitos y estereotipos que se tiene sobre la población migrante en la institución educativa. Asimismo, bajo esta misma premisa, se pretende conocer cuáles son los discursos de los estudiantes venezolanos han construido sobre su entorno educativo.

Posteriormente se identificarán las competencias comunicativas que los/as estudiantes han desarrollado para la interrelación cotidiana con sus compañeros/as de una cultura diferente. Estas son

conocidas como las competencias comunicativas interculturales, que nos darán un panorama de los conocimientos, actitudes y prácticas comunicativas del alumnado.

Finalmente se pretende esbozar lineamientos generales en comunicación que contribuirían a fortalecer o desarrollar, de ser el caso, una convivencia escolar dentro de esta institución. Esto es identificar las características comunicativas específicas de la institución y de los actores que permitan generar el diálogo respetuoso entre estudiantes y una relación comunicativa en un marco de Derechos Humanos, teniendo en cuenta cuáles serían los principales retos y posibilidades dentro de la institución.

1.3. Objetivo de la investigación

1.3.1. General

- Analizar cómo se desarrollan las interacciones comunicativas entre los estudiantes venezolanos con sus congéneres peruanos en la Institución Educativa Coronel José Balta, para identificar las oportunidades y retos en el logro consensos, negociaciones y comprensión mutua entre los estudiantes.

1.3.2. Específicos

- Describir cuáles son y cómo se construyen los imaginarios de estudiantes venezolanos sobre su experiencia migratoria y sus compañeros peruanos.
- Describir cuáles son y cómo se construyen los imaginarios de estudiantes peruanos sobre el fenómeno migratorio y sus compañeros inmigrantes.
- Identificar el nivel de Competencia Intercultural Comunicativa en el alumnado peruano y venezolano, de primero y tercero de secundaria.
- Conocer como los estudiantes locales/inmigrantes de la institución perciben sus relaciones comunicativas, resuelven sus conflictos y asumen prácticas de negociación y mediación en sus relaciones.

1.3.3. Variables y categorías

- **Imaginario Social:** En la presente investigación se toma este concepto desde las aproximaciones teóricas relacionadas a las categorías de identidad cultural, representación social, percepciones, valores culturales, conocimientos, creencias tradiciones y construcción del lenguaje.

- **Competencia Comunicativa Intercultural (ICC o CCI):** Responde a la medición de distintas dimensiones, que son, la dimensión cognitiva, emotiva y comportamental, que se detallarán más adelante en el marco teórico.
- **Relaciones Interculturales:** Esto se basa en los conceptos de integración y comprensión, desde un enfoque más cualitativo. Para ello incluiremos la aproximación de convivencia intercultural definida por el Estado peruano.

1.4. Justificación de la investigación

La migración venezolana en el continente ha sido calificada como un fenómeno migratorio por instituciones como la OIM y ACNUR, debido al alto índice personas venezolanas que están desplazándose cambiando de esta forma el panorama migratorio latinoamericano ya que ha hecho que países normalmente emisores se conviertan en receptores de migrantes. Por ello atender a esta transformación en el panorama es necesaria, ya que a finales del 2018 el informe de tendencias globales de ACNUR reportaba que 3,4 millones de personas venezolanas habían dejado su país.

En este contexto Perú es el segundo país con más ciudadanos venezolanos albergando a 768, 000 en junio de 2019, de los cuáles el 94.7% tenía intención de quedarse (INEI, 2019). En la educación la Dirección Regional de Lima Metropolitana (DRELM), estimó que a inicios de este año 109 mil niños y niñas de Venezuela estudiarían una institución de educación Pública en la capital, 72% en instituciones públicas (80% del total de jóvenes venezolanos) (Vasquez, 4 de febrero, 2019, La República).

Este panorama nos presenta la necesidad de explorar cuál es el tipo de relación comunicativa que se establece en un nuevo contexto para el Perú, que tiene un matiz de diversidad más allá de la migración interna. Para ello es necesaria una mirada crítica que nos permita entender esta relación en este contexto en donde las interacciones comunicativas entre sujetos se complejizan.

Ello debido a que la construcción de sentido de realidad se da bajo significados sociales (propios de cada cultura) construidos históricamente que son plasmados en prácticas diferenciadas de cada comunidad (Leiva y Márquez, 2013; Cardona, Friz y Sanhueza, 2011) resultado de las percepciones y vivencias de cada grupo humano. Estas interacciones comunicativas se caracterizan por negociaciones y conflictos producto de la diferencia de significados, experiencias, percepciones, códigos y otros elementos.

En ese sentido este estudio pretende explorar si la configuración de nuestra sociedad frente a este fenómeno se configura como una realidad integradora o, por el contrario, divisora. Ya que, observamos que el grupo humano migrante se incorpora con unas características, valores e imaginarios particulares, que marcan una forma de interacción que, en muchos casos, no necesariamente coincide con la comunidad de acogida. Por lo que conocer cómo se construyen y se manifiestan estos procesos resulta de ayuda en la convivencia y la construcción del diálogo.

Se ha escogido el nivel de edad en la pubertad y adolescencia por conveniencia y debido a que según la teoría los ciudadanos y ciudadanas en formación tienen una posibilidad de aceptación al otro, y a la vez tienen una mayor conciencia de su pertenencia cultural. Además de esto, en el contexto educativo la interacción es cotidiana, lo que es idóneo para observar el proceso de aceptación, tipo de convivencia y posibilidades de integración.

1.5. Hipótesis:

Tal como lo plantean diversos autores como Hernández-Sampieri (2014), Murcia y Jaramillo (2000), Simons (2011), Aurini, Heath, y Howells (2016) en un estudio de caso no necesariamente se le exige una hipótesis, y más en algunos casos puede ser perjudicial debido al riesgo de sesgo de la investigación. Esto debido a que un estudio de caso, como este, de carácter instrumental se basa en la “pregunta de investigación” respondiendo a la intencionalidad de la pregunta o preguntas planteadas con el fin de entender el fenómeno específico “que permitan documentar el caso en toda su particularidad” (Simons, 2011, p.55).

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

2.1. La comunicación como interacción. Una visión dialógica

En este documento, nos basaremos en la propuesta teórica de la comunicación concebida como una interacción social, interpersonal, que nace de las interpretaciones de la Escuela de Palo Alto (Matterlad y Matterlad, 1997; Sandoval, 2014 y Romeu, 2016) y su propuesta teórica de la comunicación y más cercanamente desde el interaccionismo simbólico, que está más relacionada con la Escuela de Chicago, que se podría considerar como un precedente de la Escuela de Palo Alto (Matterlad y Matterlad, 1997). Esto debido a que basan la comunicación en su capacidad de establecimiento de relaciones sociales en las que los actores comunicativos, son importantes en su participación.

Las dos corrientes orientan sus reflexiones e investigaciones desde un punto de partida básico: las definiciones de las relaciones sociales son establecidas interactivamente por sus participantes, de modo que la comunicación puede ser entendida como base de toda relación (Rizo, 2004, p.2).

Las premisas básicas entonces, de la comunicación vista como interacción social, desde el interaccionismo simbólico, nacido de Herbert Blummer, son que la naturaleza simbólica es importante en la vida social, y que la interpretación de los actores de estos símbolos es lo que constituye la interacción entre los mismos, la segunda sería el contenido, lo que quiere decir, las significaciones que las cosas discutidas tienen para cada uno de ellos y la tercera regresa a la relación, que pone en común estas interpretaciones y “se modifican en dicho proceso” (Matterlad y Matterlad, 1997, Rodrigo, 1999 y Rizo, 2004).

Por el lado de la Escuela de Palo Alto se acepta la “imposibilidad de no comunicar” ya que se relaciona la conducta comunicativa a la conducta de personalidad de los seres humanos, lo que quiere decir que al tener una reacción o conducta determinada estaremos comunicando, incluso al no estar conscientes o no querer, hacerlo. Al igual que el planteamiento del interaccionismo simbólico, propone también “niveles de contenido y relación de la comunicación” es decir que la comunicación se da tanto a nivel de lo que se quiere decir y al mismo tiempo como puente de interacción entre los actores comunicativos, añadiendo, que la relación puede incluir matices de poder, de acuerdo al mensaje transmitido. Finalmente, la teoría de Watzlawick incluye el tema de la secuencialidad o “puntuación” que significa el rito o la forma de comunicar, que puede ser diferentes en cada actor comunicativo y que forma parte de la percepción que se tiene de la comunicación del otro, además

de los patrones de comunicación, es decir, la simetría o complementariedad de la comunicación, donde la simetría sería una respuesta reflejo y la complementariedad, una respuesta más comprensiva (Rizo, 2009 y Sandoval, 2014).

En ambos casos se defiende el papel de la comunicación interpersonal, capaz de establecer una relación interpersonal y una interacción social, basado en subjetividades, por ello los teóricos de la comunicación intercultural como Rodrigo Alsina, Rizo García y Vivian Romeu, consideran que la comunicación intercultural encuentra sus bases, aunque no se define, en estas propuestas, ya que:

La comunicación interpersonal puede ser definida como el intercambio de información entre sujetos. Esta definición general pone el acento en el intercambio, en la relación entre seres humanos con base a la comunicación de información. Por tanto, la comunicación interpersonal se distingue de otros procesos de comunicación por el hecho de no estar mediada mayormente por la tecnología, aunque no la excluye. Es decir, en los procesos de comunicación interpersonal que aquí retomamos, los sujetos participan de la interacción en una situación de presencia física simultánea en el espacio y el tiempo (Romeu, 2016, p.73).

Entonces, la comunicación es un proceso dinámico, visto el lenguaje como un sistema capaz de comunicar, y de establecer relaciones, además de un sistema de símbolos interpretables de acuerdo con la subjetividad del actor comunicativo (Rizo, 2004). Además se explica también que el sujeto establece una relación, pero una relación en base a los significados es decir, se une la relación y lo simbólico, en la interacción social, sin embargo Rodrigo (1999) asume que estas comunicaciones, mensajes, símbolos y estilos de relación pertenecen a una construcción social/cultural determinada y que por tanto el poner común, se da la comunicación intercultural, tal como lo explica también Romeu (2016):

En una situación de interculturalidad los sujetos actúan en función de los significados que atribuyen a una situación interactiva concreta, afirmación que hunde sus raíces en las premisas básicas del interaccionismo simbólico, planteadas por Blumer (1969), a saber que los seres humanos actúan en relación a los objetos del mundo físico y a otros seres con los que establecen relaciones a partir de los significados que estos tienen para ellos durante la interacción, que los procesos de comunicación al darse por medio del lenguaje y otros símbolos tienen propiedades simbólicas que cuando nos comunicamos producimos símbolos significativos, y que la permanencia y/o modificación de dichos significados simbólicos dependen de los procesos interpretativos en los que el sujeto-actor 'selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma' (Blumer, 1969) los significados en función de la situación concreta en la que se encuentra, construyendo a partir de ello y de ellos, directrices de acción (p.130).

Podemos encontrar entonces que el interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto tienen puntos comunes muy fuertes, que a su vez se basan en la sociología fenomenológica (Rizo, 2009), que al no ser parte de este estudio no ahondaremos, pero es importante mencionar el aporte de la misma para los teóricos de la Comunicación Intercultural, debido a sus perspectivas que sustentan la importancia de la articulación de los miembros del grupo mediante el diálogo, que significa en este

sentido el compartir de experiencias y vivencias de cada uno de los integrantes en un presente común. Así pues, esta matriz, de la que toman muchos postulados las corrientes anteriores, resalta la importancia del “tú” es decir, del otro, para el establecimiento de la relación comunicativa, esto significa, la construcción de intersubjetividades, por lo que la historia personal y colectiva, son valiosas en el procesos de comunicación, ya que de ellas es que se puede compartir lo común (Berger y Luckman, 1968). Cabe destacar que Schütz es el principal representante de esta corriente y la máxima postulación de la misma, es el establecimiento del diálogo interpersonal para la comprensión mutua (Rizo, 2009).

2.2. Cultura

La cultura es un término polisémico que responde a dos grandes corrientes o enfoques, el enfoque esencialista y el enfoque procesual de la cultura (Piller, 2017, Rizo, 2007; Bauman, 2002 y Rodrigo, 1997), siendo esta última desarrollada ampliamente en los campos de la sociología y la antropología. Para fines de esta investigación es que nos basaremos en la propuesta de la cultura como proceso en construcción, dinámico, es decir, en el enfoque procesual de la misma, por lo que se asigna a ésta un carácter constructivista y, por tanto, dinámico y cambiante.

Aproximándonos a una claridad en el término, entendemos la cultura como el “principio organizador de la experiencia humana”, es decir como un sistema abierto de significaciones que diferencia a cada sociedad o comunidad que posee un conjunto de códigos (normas, estilos de vida, comportamientos, cosmovisiones, etc.) a través de los cuales los seres humanos interpretan su experiencia o existencia cotidiana. Cuando nos referimos a códigos los relacionamos con procesos comunicativos ya que la comunicación se basa en símbolos que nos ayudan a comunicarnos, que puede ser adquirida y aprendida. En síntesis, esta visión de la cultura tiene una conexión con la comunicación casi natural ya que “es en la interacción comunicativa entre las personas donde se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana”. (Rizo, 2007, pp. 28 y 29).

Con respecto a la cultura, sobra señalar su carácter polisémico, pues es quizás este término el que ha generado un mayor número de definiciones en las Ciencias Sociales, sobre todo en la antropología y la sociología. Atendiendo a Bauman (2001), entre muchos otros autores, existen dos grandes para conceptualizar a la cultura, el esencialista y el procesual (Rizo, 2007, p.28).

The entity understanding of culture is essentialist: It treats culture as something people have or to which they belong. The process view of culture is constructionist: it treats culture as something people do, which they perform, and crucially, compete over (Piller, 2017, p.10)¹.

En esta propuesta la cultura es explicada como un proceso en construcción en el que las personas crean y reproducen patrones de comportamientos y de interacción social en su comunidad (Rizo, 2007; Rodrigo, 1997 y Saintout, 2012) porque se entiende que “la cultura está dentro de los sujetos, es incorporada por los sujetos, y a la vez, la cultura se objetiva, se hace visible, por medio de las prácticas de los sujetos” (Rizo, 2016, p.81). La cultura entonces es “todo lo que hace el hombre (...) [Así] se opone cultura a raza, historicidad y vida social a biología y posibilita el reconocimiento del otro” (Saintout, 2012, 106). Por ello, desde esta visión, la cultura es definida como “principio organizador de la experiencia” porque:

Juega un papel fundamental en la generación de esquemas cognitivos, de formas de percibir, concebir y comprender el mundo. Así entonces el concepto de cultura que nos parece importante rescatar es aquel que apunta a todo aprendido por los seres humanos. (Rizo, 2016, p.79).

En la cultura aparecen elementos como actitudes, ideas, valores, conocimientos compartidos por una comunidad que en muchos casos es delimitada por el territorio nacional, dando lugar a dimensiones como el conocimiento gestado por cada una de estas sociedades, la forma de comportarnos e interpretamos el mundo, es decir la dimensión afectiva y la dimensión normativa, que está más relacionado con las normas o ideas de “lo que se debe hacer” y “lo que no se debe hacer” (Rizo, 2016 y Rodrigo, 1997). Para esto, menciona Rizo (2016) es necesario que las personas interactúen y compartan estas subjetividades colectivas, porque de esta forma es que se tangibiliza la cultura.

La noción de cultura posee dos dimensiones dialécticas: la dimensión de la tradición, de lo que ya está y nos identifica, y la dimensión de la innovación, de lo que se construye el quehacer cotidiano (p. 84).

Tales elementos son los rasgos que diferenciarían una cultura de otra y permitirían entender sus expresiones y su singularidad que ha sido construida en interacciones determinadas dentro de un espacio de encuentro, por lo que puede estar relacionada con el territorio de estas personas, tanto su geografía local, como nacional. Ello debido a que se comparte una historia y tradiciones heredadas que son comunes.

(...) utilizo ‘cultura’ como sinónimos de ‘nación’ o ‘pueblo’; es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte una lengua y una historia específicas. (Como se citó en Rodrigo, 1997, p. 12).

¹ La forma de entender la cultura de forma esencialista: Esta posición trata a la cultura como algo que la gente tiene o a la que pertenece. La visión procesual de la cultura es construccionista: esta, trata a la cultura como algo que la gente hace, realiza o incluso compete.

Ello no se contradice con la visión dinámica de la cultura, ya que si bien esta se reinventa y se crea de acuerdo a las interacciones interpersonales en cada tiempo y momento (Rodrigo, 1999; Rizo, 2016 y Bauman 2002), estas interacciones se ven influenciadas por una memoria colectiva que se retroalimenta de estímulos actuales y de la realidad, pero que al mismo tiempo tiene referentes comunes delimitados por un momento histórico y un territorio concreto. Esto se condice con la propuesta diferencial de la cultura (Bauman, 2002) en la que se sustenta que cada espacio ha construido expresiones propias de acuerdo a sus vivencias, políticas, económicas y sociales. Así, la cultura se refiere tanto a la innovación como a la preservación de ciertos patrones, a la rutina como a la irrupción de parámetros, a la “discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, al seguimiento de las normas como a su superación, (...) a lo inesperado como a lo predecible” (Bauman, 2002, p.22).

Bajo esta lógica, propuesta desde la antropología, la humanidad puede generar tantas culturas como grupos sociales existen, cada cual, con su propia historia, valores y significación, convirtiendo de esta manera a las personas en sujetos portadores de cultura que comparten universos simbólicos que se socializan a través de procesos educativos. En este sentido, la cultura presenta dos procesos íntimamente relacionados, uno de naturaleza endógena y otro exógeno. Esto, es, tanto relaciones intraculturales, entre sujetos con los mismos referentes e historia compartida, como interculturales, en su relación con otras culturas (Tirzo y Hernández, 2010 y Bauman, 2002).

Sin embargo, esto no puede dejar de lado el papel individual de las personas en la construcción de cultura, pues si bien, “las influencias del entorno, costumbres e historia de las personas, lo cual determina su manera de generar, codificar e interpretar señales” (Van, Ogliastrri, Bernal y García, 2005, p.7). y dichas interacciones y la colectividad son elementos de importancia que constituyen nuestro accionar, esto es una parte de una visión del actor social o comunicativo, tal como le expresan Tirzo y Hernández (2010):

Hoy en día la mirada antropológica recorre nuevos caminos, se sitúa en pequeños rincones y se detiene en las personas, en tanto sujetos portadores de cultura. Es importante el país, la nación y el grupo étnico de pertenencia, pero es igualmente importante el punto de vista del actor social, su subjetividad, la forma de entender la vida y sus expectativas. (p.22)

En esta interrelación, paradójica y compleja que hemos desarrollado de cultura, entendiendo que su dinamicidad responde al propio movimiento de la realidad cambiante, pero que rescata la historia y el cambio de dicha realidad de un contexto mediante una memoria histórica que influye en nuestras formas de interrelacionarlos, es decir, en la configuración de nuestras concepciones, de expresar dichas concepciones, conocimientos y demás, en nuestro idioma, en nuestros códigos y que se

presenta también en la forma de interpretar dichos códigos y en la forma en que los ponemos sobre la mesa y sobre todo, lo que ponemos sobre la mesa. Este bagaje entonces es parte de nosotros, pero también tenemos construcciones subjetivas propias, que a la vez refrescan estos patrones al ponerlas en común, reinventando lo ya conocido y construyendo intersubjetividades propias del tiempo y territorio en el que vivimos que logran actualizar y renovar tradiciones, conocimientos, valores y demás elementos culturales.

[En la] definición de Taylor de que la cultura es todo lo que hace el hombre (...) la cultura deja de ser solo patrimonio de unos pocos (...) [para decir] que todos los grupos humanos poseen una cultura. En esta tradición, conceptualizaciones de la cultura como la elaborada por Franz Boas, que opone cultura a raza, historicidad y vida social a biología, posibilitan el reconocimiento del otro (Saintout, 2012, 106).

Para poner en común tales subjetividades individuales, siendo parte y a la vez creando una cultura, debe estar presentes la negociación, es decir, la apertura a estas concepciones debe ser un aspecto fundamental, ya que este es el factor que interviene en la concepción dinámica y procesual de la cultura, al que nos referimos en esta investigación.

los temas que “La cultura determina la concepción de los diferentes elementos de la negociación, así como los términos ‘apertura’ y ‘cierre’, y los estilos de negociación (...). Antropológicamente se considera que los estilos de vida compartidos por grupos de gente en regiones específicas no son producto de casualidad. La cultura (los valores, comportamiento, racionalidad y creencias de una comunidad) es el resultado de su experiencia, que desarrolla una visión del entorno y unas reglas en relación entre la gente, por su comunidad particular. La cultura se propaga de generación en generación (Van, Ogliastri, Bernal y García, 2005, p.10).

Entonces observamos que más elementos se van sumando a lo que entendemos por cultura, integrando estilos de negociación que se hacen presentes en la relación intercultural, grado de apertura, de cierre interés en conocer las diferencias de otras culturas. Así Bauman, explica que las “actitudes mentales” y las interacciones sociales son entonces, parte de lo que consideramos cultura, como el modo de hablar, el tema de hablar, los significados y los elementos utilizados para comunicarse entre una comunidad pertenecen a la cultura vista como praxis que pertenece a una visión norteamericana. Así pues, la cultura posibilitaría o no, la capacidad de la comunicación intersubjetiva de los fenómenos (Bauman, 2002, pp. 248 – 254).

Para concluir, en este estudio entonces, nos fundamentamos en la teoría procesual de cultura y los elementos que nos propone. Así, consideramos entonces:

1. La cultura tiene un componente histórico y territorial, por lo que un país o nación tiene una cultura propia.

2. La cultura parte de los sujetos que la componen, de su memoria colectiva, historia nacional, contexto social y político, pero también de sus experiencias, personalidad y los conocimientos que posee.
3. Esta cultura no es estática, es decir, puede cambiar debido a las interacciones de los sujetos, que al poner en común una subjetividad individual construyen intersubjetividades colectivas que construyen referentes compartidos a través de la negociación.
4. Los sujetos conforman y transforman su cultura de acuerdo a sus contextos y sus vivencias personales.
5. Los *elementos* de la cultura desde una perspectiva procesual lo componen: los valores, las normas, los conocimientos, percepciones, interpretaciones, formas de inter - actuar en la vida cotidiana, los significados y significantes (códigos) comunicados y la forma en que son comunicados.
6. Dentro de las características culturales para la interacción o relación social entre grupos distintos, resaltan sus estilos de negociación, su grado de apertura o de resistencia al cambio.

2.2.1. Multiculturalismo

“Que la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales” (Israel, 1995. Como se citó en Rodrigo, 1997).

La cita de apertura resume lo que se entiende por multiculturalismo, ya que existe un consenso entre autores como Rodrigo (1997), Aguilar y Buraschi (2012), Rizo (2016) y Piller (2017) en definir *al multiculturalismo o la multiculturalidad* como un término que da cuenta de una realidad que tiene presente a dos o más culturas y que ‘coexisten’ en un mismo territorio y tiempo.

Entiendo por multiculturalismo la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; (...) Es decir que el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre esas comunidades culturales. El problema que se plantea es qué se entiende por comunidad cultural o, más concretamente, cuáles son los diferenciadores culturales que me permiten constatar su existencia. (Rodrigo, 1997, p.13).

Sin embargo se señala también un grado de polisemia en el que el multiculturalismo por un lado es, tal como lo hemos afirmado, “una etiqueta que se utiliza para describir un hecho social, la coexistencia en un mismo espacio social de personas con diferentes horizontes culturales” (Aguilar y Buraschi, 2012, p.28), sin embargo existiría otra dimensión en la que este término, hace referencia a un proyecto político para la gestión de la diversidad cultural. Este último punto sería mucho más

relacionado con una propuesta de gestión estructural de nivel organizativo, por lo que en este estudio no nos detendremos en ella, debido a que, como se explicitará posteriormente, nos centramos en procesos de interacción directa.

Siguiendo pues, con nuestro desarrollo de la *propuesta multicultural* tenemos que aclarar que además de la convivencia la multiculturalidad hace referencia a situaciones estáticas ya que al describe espacios geográficos donde coexisten, pero no conviven, grupos culturales diversos. Por lo que podemos decir que toda sociedad es pluricultural y multicultural, pues no existe sociedad homogénea y además, el término “da cuenta de un dato de hecho, es decir de una característica social concreta, que puede verificarse” (Rizo, 2016, p.87).

Multiculturalism is based on the idea that ‘human groups and cultures are clearly delineated as identifiable entities that coexist, while maintaining firm boundaries’ (Benhabib, 2002:8). The ascendancy of multiculturalism in the final decades of the twentieth century is also documented by the fact that it does not have entry in a collection of cultural and societal keywords (Piller, 2017, p. 21)².

Por lo tanto, un Estado es multicultural en casos en donde las personas que lo componen pertenezcan a naciones diferentes (Estado multicultural), tanto por migración o porque, como en el caso de Latinoamérica, existan diferentes grupos culturales en un solo estado (Un estado poli étnico). Esto cuando se evidencie que tales diferencias o expresiones son un aspecto importante de la identidad personal y la vida política del país (Como se citó en Rodrigo, 1997).

Así, podemos describir un espacio como multicultural, si en él existen dos grupos que se auto reconozcan como culturalmente diferentes y la presencia de estos grupos sea significativa en el otro, ya sea por las características de la población, la cantidad de personas culturalmente distintas o por la forma en que el espacio se convirtió en un espacio multicultural. Y tales diferencias culturales pueden ser tanto étnicas como determinadas por la nacionalidad.

2.2.2. Interculturalidad:

La interculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad se presenta como un proceso en construcción o una visión de futuro, en el que se está trabajando pero que no es una realidad simple y concreta, sino compleja, que está en el horizonte (Rodrigo, 1997; Rizo, 2016 Y Tirzo y Hernández, 2010) ya que la interculturalidad estaría mucho más referida a las relaciones que se dan entre las culturas” (Rodrigo, 1997, p.13).

² El multiculturalismo se basa en la idea de que "los grupos humanos y las culturas están claramente delineados como entidades identificables que coexisten, mientras mantienen límites firmes" (Benhabib, 2002: 8). El ascenso del multiculturalismo en las últimas décadas del siglo XX también está documentado por el hecho de que no tiene entrada en una colección de palabras clave culturales y sociales.

La interculturalidad es una tarea por hacer, constante y necesariamente inconclusa, que plantea la necesidad de buscar caminos para la integración, la armonía y el desarrollo humano. El ser intercultural se corresponde no tanto con la ejecución concreta y particular de estrategias o acciones encaminadas a tal fin, sino con el acto mismo de pensar y actuar de acuerdo a un pensamiento intercultural. Hablar de haceres y saberes interculturales nos coloca en un punto de tensión entre lo ideal y lo real, entre el fin perseguido y la realidad que lo produce y acoge. Desde nuestro punto de vista, la interculturalidad para necesariamente por la comunicación, o para ser más exactas, es comunicación intercultural. La comunicación comprendida como interacción es el vínculo entre sujetos, es relación antes que cualquier otra cosa (Rizo, 2016, pp. 84 – 85).

Para entender intercultural en nuestro contexto, cabe mencionar que en Latinoamérica la interculturalidad se ha ido estudiando en las últimas décadas y como proyecto ético y político se ha relacionado con la educación intercultural propuesto en sus primeros años desde los movimientos indígenas de nuestro territorio, con una propuesta de cambio estructural y político. Ello debido a que el continente ha tenido una mayor problemática por la vulneración de las comunidades indígenas y ha estado mucho menos familiarizado con las migraciones internacionales como países receptores (Tirzo y Hernandez, 2010).

Sin embargo, la interculturalidad no debe limitarse a diferencias étnicas ya que su fin es articular las diferencias presentes en grupos culturales tan diversos en su origen, que pueden responder a diferencias de clase, de género, de nación o país u otro. Lo importante es recordar que el planteamiento se basa en proponer el diálogo sin colocar a un grupo en el centro hegemónico, por ello se trata de una articulación equitativa buscando el reconocimiento de la diferencia y la visibilización de los denominadores comunes existentes entre las distintas comunidades (Rodrigo, 1999, pp.24 – 48 y Quiroga, 2012, pp.14 – 15).

La característica principal de la interculturalidad planteada por Rizo (2016) y Rodrigo (1999) es el reconocimiento respetuoso de los actores de la interacción, pero esto en tanto, la importancia de la construcción de vínculos en base a los puntos comunes y los diferentes de los grupos culturales y sociales, ya que su reto principal, nos dice Rizo (2016, p.87) es la “creación de vínculos (...)ntre estos diferentes grupos. Por tanto, no trata de captar lo estático de coexistencia de diversas matrices culturales, sino de construir puentes que vinculen lo diverso” (Rizo, 2016, p.87).

Esta creación de vínculos tiene ciertas características, dentro de las cuáles se encuentran las siguientes:

La interrelación e interacción equitativas entre diversas visiones y prácticas sociales, económicas, políticas y culturales. Es decir, la generación de condiciones de igualdad efectiva de derechos y obligaciones para sujetos individuales y colectivos distintos, reconociendo la interdependencia existente entre éstos por cuanto tienen relaciones convergentes y de complementariedad. Así como fines comunes. La interculturalidad no es una realidad actual, sino un proyecto a desarrollar en el Estado y en la sociedad que implica una profunda transformación (Quiroga, 2012, p.13).

Esto se traduce en la promoción de un “proceso de diálogo, negociación y aprendizaje mutuo” (Aguilar y Buraschi, 2012, p.36).

2.3. Comunicación Intercultural

La comunicación intercultural se empieza a estudiar académicamente entre los años 60 y 70 del siglo anterior tras la segunda guerra mundial y la expansión financiera de Estados Unidos hacia Asia y Europa (Protzel, 2015 y Romeu, 2016). Es necesario anotar que nace desde una necesidad económica y comercial para establecer relaciones de negocio, por ello su lugar de nacimiento desde Estados Unidos es desde una visión pragmática para resolución de posibles conflictos generados por diferencias culturales en el lenguaje y en los gestos no verbales (Protzel, 2015 y Romeu, 2016). Sin embargo, en Latinoamérica, la comunicación intercultural empezó a verse desde los movimientos indígenas y a estudiarse desde la antropología bajo la visión, de derechos, de reconocimiento de la cultura y la legalidad en la vida republicana desde ya pasada la mitad del siglo XX (Protzel, 2015). Sin embargo, los movimientos migratorios, por distintos motivantes, en la región latinoamericana, y en el mundo, han permitido profundizar en la propuesta de comunicación intercultural desde diversos campos y matices, incluyendo desde diferencias étnicas, económicas, nacionales, género, entre otras (Rizo, 2007 y Romeu, 2016).

Como podemos ver la comunicación intercultural parte del postulado de que no es posible no comunicar, ya sea de forma verbal o no verbal, sin embargo, propone al diálogo como vehículo para la comprensión e integración cultural, por ello es que este es una de sus unidades de estudio más desarrollado (Alsina, 1999; Romeu, 2016, Rizo, 2013 y Spitzberg y Chagnon, 2009). Sin embargo, la comunicación intercultural no solo es vista desde su potencialidad para comprensión e integración intercultural, sino también como un derecho básico, ya que el poder comunicar y expresar ideas de forma “efectiva” en un contexto diferente del local, permite participar en la vida social y pública, e influir en procesos de toma de decisiones (Piller, 2017, p.78).

En la actualidad la investigación de comunicación intercultural no solo contempla el análisis de “los factores que influyen en el surgimiento de los conflictos comunicativos derivados del choque cultural” (Romeu, 2016, p.120), y el desarrollo de habilidades o competencias para una comunicación efectiva, que era la premisa de teorías clásicas como la teoría del control de la ansiedad de Gudykunst y la incertidumbre, o la teoría transcultural de Kim (Romeu, 2016 y Alsina, 1999). Sino que la propuesta de autoras como Vivian Romeu (2016) y Martha Rizo (2013) proponen que:

[La comunicación intercultural debe darse desde] la transformación de la concepción del mundo de los sujetos y los grupos sociales y culturales, que debe abarcar necesariamente desde la esfera educativa hasta la jurídica y política. No es despreciable que el hecho de que los conflictos que analiza la comunicación intercultural abarcan desde conflictos propios de la diferencia lingüística hasta aquellos que tienen su origen en el patrón de pensamiento con que analizamos la información proveniente de la realidad y la concepción de vida de los sujetos. (Romeu, 2016, p.120)

Así, encontramos en la actualidad la “concepción de vida”, es decir, los patrones interpretativos e “imaginario” de los sujetos de la comunicación se consideran a la par que las competencias comunicativas que puedan desarrollar (Rizo, 2013). Esta perspectiva se basa en el planteamiento principal que los estudiosos de la comunicación intercultural han desarrollado, que es que la comunicación intercultural se da necesariamente en un contexto multicultural (cuya teoría se ha desarrollado en el capítulo de Cultura de este documento) en donde los grupos interactuantes o los sujetos se autoperceben como culturalmente diferentes, sin embargo son capaces de realizar ciertas prácticas o acciones que permiten establecer una relación *comprensiva*, que permita la “integración” social de los sujetos “forasteros” en la “sociedad de acogida” a través de ciertas competencias que se han denominado teóricamente “competencias interculturales”. (Rodrigo, 1999, Spitzberg, 2012, Rizo, 2013 y Romeu, 2006).

En síntesis, la comunicación intercultural se realiza donde hay contacto entre dos o más entramados diferentes de significados y sentidos, y cuando un grupo comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para los otros. (Rizo, 2013, p.36).

Por ello la comunicación intercultural tiene como punto de partida el diálogo entre los sujetos, y también el compartir, que parte de la sociología fenomenológica, ya que mediante el diálogo en la interacción los sujetos pueden ser capaces de conversar modos de vida, creencias, universos simbólicos, que permitan la negociación, la comprensión mutua y la relación intercultural, que significa la resolución de conflictos culturales de forma pacífica y la concepción del otro como igual. Sin embargo, se debe entender que la relación de “forastero” y “local” no comienza siendo simétrica, sino que se debe reconocer la historia colectiva del grupo y también su posición de poder.

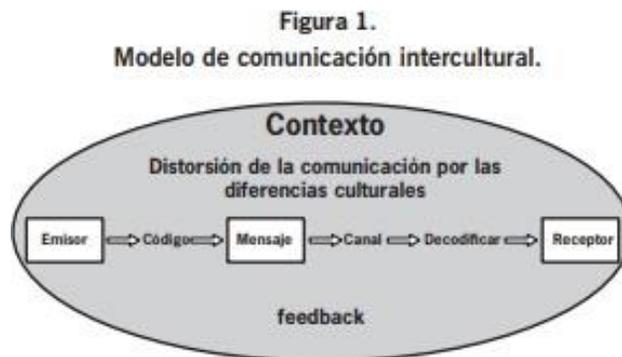
[La comunicación es] Interactiva porque se concibe al proceso comunicativo como la puesta en escena de relaciones en acción; relacional porque el peso de cada una de esas relaciones condiciona constantemente la dirección y el sentido de dicha interacción, o dicho de otra forma, porque todo proceso de comunicación implica la relación entre dos o más sujetos, y esta relación, siempre, modifica a los participantes de dicha interacción. Pese a ello, no puede dejarse de lado completamente que la comunicación intercultural es una comunicación conflictiva, pues desencadena interacciones que no siempre están ceñidas a la simetría y la equidad. Desigualdades y asimetrías que obedecen a las condiciones históricas concretas que enmarcan la interacción, mismas que, por una parte, dan muestra de las relaciones de dominación entre los diferentes grupos en conflicto, y por la otra, permiten descubrir las densidades y texturas que las constituyen” (Rizo, 2013, p.39).

Como síntesis de esta revisión teórica podemos decir que la comunicación intercultural (CI) en la práctica es entendida como interacción social que permite el diálogo y la integración (relación intercultural) entre grupos culturalmente diversos. Esta relación intercultural se da entre sujetos con historias de vida y experiencias propias, individuales, pero también influenciadas por su contexto

histórico-social-cultural lo que Romeu y Rizo llaman “Rasgos característicos de identidad” y que autores como Alsina, Gudykunst, Kim y Spitzberg, denominan “identidad cultural”, en este estudio utilizaremos el segundo término debido a su amplio desarrollo, entendiendo que esta “identidad” no es determinante y es dinámica. Dicha Identidad es la que influencia la percepción que los sujetos tienen del otro grupo, es decir, la forma en que interpretan y explican los estímulos del contexto que los rodea, lo que los investigadores de la CI han llamado desde “representación social” hasta “imaginario”, profundizaremos en el imaginario tal como Alsina (1999), Spitzberg (2009), Romeu (2016) y Rizo (2013) conceptualizan. Finalmente tenemos a las competencias interculturales, que también son un elemento que influencia la práctica de la CI y que parten desde lo cognitivo, emotivo y las destrezas en la práctica.

Antes de desarrollar cada uno de estos componentes, es necesario entender que en la comunicación intercultural conocer a los actores comunicativos, los espacios de, canales utilizados, momentos compartidos y temas comunes, de interés son parte del proceso ya que al ser una interacción interpersonal, se debe describir y detallar las características del encuentro comunicativo con el fin de entender que permite este intercambio y que lo dificulta (Sanhueza, Pauker, San Martín y Friz, 2012, Alsina 1997, y Rizo, 2013). El gráfico siguiente explicará esta importancia poniendo de manifiesto los elementos básicos en el proceso de la comunicación intercultural. Dicho gráfico resume de una forma categorizada lo que muchos autores como Rodrigo y Romeu, mencionan de forma descriptiva.

Figura 1. Fuente: Sanhueza, Pauker, San Martín y Friz (2012, p.141).



Fuente: Nunez, C., Nunez Mahdi, R. y Popma, L. (2007). Intercultural Sensitivity. From Denial to Intercultural Competence. Nederlands: Verkrijgbaar (p.7).

2.4. Componentes de la Comunicación Intercultural

2.4.1. Imaginario y representación social. Una discusión sin acabar.

Este componente de la comunicación intercultural se refiere a la formación de pensamiento, es decir a las aspiraciones, creencias, imágenes, interpretaciones que los sujetos hacen de su vida cotidiana y que influyen en su práctica al relacionarse con su entorno en la cotidianidad. Por lo que comprender como se conforman y a que nos referimos específicamente con estos términos dentro del proceso de la CI nos permitirá entender que dimensión ocupan en la acción social.

No obstante, creemos que aunque el desarrollo de destrezas y habilidades pueda ayudar, y de hecho ayuda en esta labor, una reducción eficaz de los conflictos solo puede ser posible si lo anterior se inserta al interior de un proceso de transformación de la concepción del mundo de los sujetos y los grupos sociales y culturales (...). No es despreciable que el hecho de que los conflictos que analiza la comunicación intercultural abarcan desde conflictos propios de la diferencia lingüística hasta aquellos que tienen su origen en el patrón de pensamiento con que analizamos la información proveniente de la realidad y la concepción de la vida de los sujetos. (Romeu, 2016, p.120)

Debido a la gran complejidad teórica de conceptos de imaginario y representación social, explicaremos sucintamente el desarrollo que han tenido en las dos teorías más fuertes que los plantearon, que pertenecen a Durkheim, Moscovici y Baeza. Para ello utilizaremos, solo con fines de revisión, las interpretaciones que hacen Cegarra (2012) y Medina (2011) quienes hacen un desarrollo de estos términos bajo las líneas teóricas de cultura e interculturalidad que defienden Rodrigo (1999), Rizo (2006) y Romeu (2016). Cabe señalar que el debate entre los términos de “representación social” “representación colectiva” “imaginario social” “imaginario colectivo” tiene un amplio bagaje de bibliografía, y aun así se sigue discutiendo en el mundo teórico, por lo que en este estudio vamos a brindar la perspectiva mencionada líneas arriba para brindar una mayor claridad metodológica.

Los imaginarios, como conocimiento o saber, son construidos socialmente; permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir y actuar sobre ello. No existe un acuerdo unánime en relación con la conceptualización teóricometodológica de ‘imaginario social’, ‘pensamiento social’, ‘sentido común’, ‘saber común’ y otros parecidos que podrían estar refiriéndose a nociones semejantes. (Medina, 2011, p.93).

Bajo esta premisa, la diferenciación principal desatacada por estos autores entre los dos conceptos, es que el primero se refiere a “condiciones de posibilidad”, es decir a las imágenes construidas por los sujetos de una cultura sobre su misma cultura o sobre otra, en otras palabras, como “imágenes de la realidad”, mientras que las representaciones sociales están más relacionados con el mundo objetivo y su interpretación de los elementos del mismo bajo categorías de diferenciación cultural. Es decir, lo que dentro de la comunicación intercultural se relacionan con el mundo simbólico del actor comunicativo y el mundo interpretativo, respectivamente.

En el proceso de comunicación intercultural, dos instancias “culturales”, dos universos simbólicos e interpretativos diferentes entran en contacto e intercambian, no sin conflictos, informaciones. La semiosis

es el mecanismo por excelencia que permite la entrada, la salida y el entrecruzamiento de la información necesaria para la comunicación (Rizo y Romeau, 2006, p.9).

Para Durkheim, en la construcción de imaginarios sociales influyen los factores objetivos y subjetivos. Los primeros son aquellos que se relacionan con las interacciones sociales, se desprenden de la vida cotidiana de los sujetos, a diferencia de los subjetivos que se conformarían de las aspiraciones, expectativas y las valoraciones que hace el sujeto. De ahí que Baeza (Como se citó en Cegarra, 2012) las defina como “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo” (p.11). Lo que quiere decir que los imaginarios sociales se construyen internamente, pero son compartidos por una sociedad debido a la existencia de una hegemonía de imaginarios que son legitimados y aceptados socialmente en la comunicación interpersonal que gesta la interacción social (Cegarra, 2012).

En ese sentido los imaginarios están ligados a lo “simbólico”, a lo connotativo, a las significaciones que un grupo social construye sobre su entorno, sobre los objetos, sobre otros grupos sociales y sobre diversos fenómenos. Así lo que configura imaginario dentro de una nación son sus símbolos, la visión del pueblo o la patria que se tiene, las tradiciones, los emblemas, las creencias, los símbolos culturales que se valoran más que otros, los valores morales que más se resalta una sociedad. Es decir, las imágenes que están en nuestra mente sobre los elementos que nos rodean. En el caso de nación, esto se matiza de muchas formas, de acuerdo a la asociación simbólica que sus pobladores hagan sobre la misma y por tanto sobre el resto de naciones. Así son construcciones culturales inherentes a todas las personas, si nos referimos a migrantes, ideas reales e ideales presentes antes y después del hecho migratorio.

Tratando de interpretar esta idea podría entenderse a través del siguiente ejemplo. La sociedad, o para ser más específicos, los grupos humanos, se desarrollan sobre un territorio, pero éste per se no instituye la carga afectiva y cultural o cualquier asociación simbólica. Será a través de los diversos imaginarios sociales que circulen en ese grupo social que la idea de nación se configure, cargada de emblemas, narrativas y mitologías fundacionales; en fin, una construcción de un “pasado (historia), presente (acción) y futuro (utopía)”. Para culminar con Baeza este afirma que los imaginarios actúan como “singulares matrices de sentido o, al menos, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento, y muy importante, a la acción social” (2000:14). En otras palabras, por un lado, acompañan a la razón “modificándola creativamente” pero por otro, se oponen también a la racionalidad, complejizando la conciencia entre la realidad y la fantasía (Cegarra, 2012, p.12).

Así las creencias, las imágenes preconcebidas y los valores morales son parte del mundo del imaginario, las significaciones, que se construyen debido a la influencia de la información obtenida de nuestro entorno más cercano, tanto a través de conversaciones y la observación de la realidad, y ello influencia nuestras conductas. De esta forma el imaginario nos ayuda a la categorización de

esquemas en nuestra ayudándonos a distinguir lo deseable de lo no deseable, y dando estructura a las relaciones sociales, ya que influencias nuestras actitudes y modos de accionar.

La representación social, sin embargo, es la interpretación de la realidad, en la que el individuo puede intervenir para su construcción, es decir, a la representación social dentro de sus componente se encuentran la percepción y la categorización de esta misma en estereotipos, creencias sobre el otro, es la opinión y cómo describo al grupo con el que me estoy interrelacionando, es decir, de qué forma lo califico, qué perfil tienen para y cuáles son las principales características que destaca de su entorno migratorio, en ese sentido, la representación se hace presente y se desarrolla a partir de la interpretación del otro en la interacción social (Medina, 2011).

Las representaciones colectivas, al ser comunes en un conjunto de individuos, obran como marco del pensamiento social, sirven como código de significación y como medio por el cual los intelectos se comunican y se instituye a los individuos de la significación social. Como ideas y nociones, unen a los individuos, generando orden, identidad, compenetración; son la conciencia colectiva (Durkheim, 2006, 1993, 1988 y 1976) y la referencia a los universos simbólicos que constituyen la estructura simbólica de la sociedad. (Medina, 2011, p.99)

Estas representaciones sociales para Durkheim se basan por su normatividad [legítima], por su externalidad y por su intersubjetividad. La primera de ellas nace de la autoridad moral [racional] de la sociedad, es decir, por lo que debe ser, esto es, como alguien se debe comportar, cuáles son las reglas que se deberían seguir, esto es lo que hace que la interpretación sobre lo otro sea aceptable o no aceptable, se evidencia a un nivel más individual, ya que evalúa como se cumple lo dictado por la autoridad, esta interacción, en lo comunicativo le permite al sujeto, reflexionar sobre su cultura y sobre la cultura del otro, y a la vez sobre su identidad. En cuanto a la externalidad, ésta se origina por el hecho de que las representaciones sociales existen antes, están más allá y existen con independencia de las acciones individuales de los sujetos. Sobre la externalidad se refiere a que estas formas y normas, necesita una estructura, es decir, se validan mediante instituciones, es decir, desde la rutinización (lo que es normal) o la objetivización, es decir, lo que finalmente se da fuera de la interpretación, pero da elementos para la misma. La intersubjetividad se refiere a que estos patrones son parte de la historia y la cultura heredada de una sociedad determinada y que comparten como parte de su memoria colectiva.

Para Moscovici las representaciones sociales al igual que los imaginarios sociales, se formulan y se reformulan por la interacción social, en el individuo, y estas son las representaciones de algo, de alguien y/o de algún colectivo. Para el las representaciones sociales son un tipo de organización simbólica del conocimiento y del lenguaje que instituye una forma de conocimiento, y un conocimiento social común. Así, son una forma de interpretar y de pensar la realidad cotidiana.

Así, los elementos de la Representación social, para Moscovisci se caracteriza por la producción de comportamientos y relaciones de los individuos con el entorno, por la acción que modifica tanto el comportamiento como las relaciones de los individuos, con ellos mismo y su entorno y también a la interpretación de los valores. Así observamos que, en ambos casos, las definiciones se asientan sobre la interacción social y la organización de sentido para la misma.

En síntesis, que las representaciones sociales son pensamientos devenidos del entorno social con autonomía propia; son códigos que permiten a los individuos interactuar, comunicar, entender y explicar la realidad a otros individuos de la sociedad; son dadoras de sentido. Por tanto, las representaciones sociales, como construcciones y constructoras de lo social, son consustanciales a una realidad y a una sociedad. La sociedad es una construcción de individuos que, al interactuar y relacionarse, la van (trans)formando (Berger y Luckman, 1989). Así, para estos autores, los discursos, más que ser parte de la realidad, la construyen. (Medina, 2012, p.106).

Si nos acercamos al componente de la comunicación intercultural, como proceso de percepción, sistema de ideas y creencias, e interpretaciones de la realidad de acuerdo a lo simbólico, observaremos que el desarrollo del término imaginario se presenta mucho más completo, incluyendo la organización de la interacción social, y la significaciones de las mismas, incluso autores como Cegarra, Baeza y Ugas incluyen dentro de imaginario, la capacidad interpretativa de la realidad por parte del sujeto, en ese sentido, y de acuerdo a los fines de esta investigación es que utilizaremos el término, “imaginario social” esto sin negar la discusión aun existente entre estos enfoques o teorías. Cabe resaltar también que las similitudes entre estos desarrollos teóricos hacen difícil la separación metodológica de los mismos.

Además, observamos que en la teorización de la CI realizada por nuestros autores de cabecera que son Rizo, Rodrigo y Romeu, la diferenciación entre estos dos términos no aparece, y que se han referido a los mismo indistintamente como “representación social”, “universo simbólico”, “imaginario” e “universo interpretativo”.

Teniendo en cuenta que los participantes en un encuentro intercultural interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias, mismas que actúan como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian, es fácil suponer que el marco de referencia cultural en el que cada comunicador interpreta los mensajes puede variar de una mínima hasta una máxima diferencia (en ocasiones, algunas de ellas suelen ser obvias, mientras que otras pueden ser más sutiles); por ello, el éxito o fracaso de la interacción dependerá, en gran medida, de la familiaridad de los participantes con los antecedentes de su interlocutor, las percepciones de las diferencias que los separan y la reciprocidad del propósito. Sólo así, la comunicación pasará de ser un acto individual a ser una experiencia “compartida”. Es en este sentido que consideramos que en esta experiencia compartida, no necesariamente –insistimos- aceptada y asimilada, se dan los primeros pasos para el entendimiento y la comprensión de y hacia lo diferente. (Rizo y Romeau, 2006).

a) Identidad Cultural

Esta expresión teórica se desprende de las tradiciones teóricas de cultura e interculturalidad, pues siguiendo con la línea procesual de cultura y de la propuesta de interculturalidad como un diálogo y reconocimiento para la comprensión-integración; la identidad cultural se erige como una construcción social que se evidencia en las relaciones interculturales (Bauman, 2002; Cuche, 2007, Rodrigo 1997 y Rizo, 2013). Esto es, que en el caso de la identidad cultural solo se hace presente en tanto se produce una relación intercultural, pues en esta se pueden observar las diferencias y similitudes con otro grupo con el que se materializa el “nosotros” y “ellos” encontrando los rasgos culturales significativos, es decir, las características que los miembros de los grupos identifican en sí mismos y en el otro grupo, para diferenciarse.

La identidad es un modo de categorización utilizado por los grupos para organizar sus intercambios. De esta manera, para definir la identidad de un grupo, lo que importa no es hacer el inventario del conjunto de los rasgos culturales distintivos, sino encontrar entre estos rasgos los que son empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural. Dicho de otro modo, la diferencia identitaria no es la consecuencia directa de la diferencia cultural. Una cultura particular no produce por sí misma una identidad diferenciada: ésta solo puede ser el resultado de las interacciones entre los grupos y de los procedimientos de diferenciación que instauran sus relaciones (Cuche, 2007, pp.109 – 110).

Así se afirma, que en el caso de la identidad cultural, similar a lo que sucede con la identidad personal que se construye en referencia a un externo, como afirma Bauman (2002) ese ‘nosotros’ está constituido también por un sentido de aceptación e inclusión y la confirmación de seguridad y aprobación dentro de nuestro grupo cultural. Dicha aceptación, nos explica Bauman, nos protege del factor externo de un ‘ellos’, “no se puede obtener seguridad a menos que se confíe en que ‘nosotros’ tiene el poder para aceptar la fuerza para proteger a los que ya han aceptado” (Bauman, 2002, p.54). Así, se confirma la propuesta de que la identidad cultural solo cobra sentido en tanto se manifiesta en una diversidad cultural, al compararse o interrelacionarse con otro grupo, que compondrá la separación de ‘nosotros’ y ellos’. En el campo de la comunicación intercultural esto se da desde la “tendencia a construir el otro distinto, ya que se trata de una persona de otra cultura, debe ser distinto. Así, pues, se destacan sobre todo las diferencias” lo que genera el riesgo de excluir o apartar al ‘otro’, así pues, no se habla de negar la diferencia, sino de “situarlas a su nivel real” (Rodrigo, 1999, p.65)

Si describimos a la identidad cultural nos encontramos con una característica ya mencionada anteriormente, que es la dinamicidad de la misma, ya que, al estar directamente relacionada con la interacción social, responde al movimiento mismo de la cultura y su definición procesual. Ya que la identidad solo se mantiene por su movilidad, y su conexión con las relaciones sociales de cierto grupo y sus patrones culturales para dicha interacción lo que no la hace unitaria, ya que como diría Rodrigo (1997) “la idea de una identidad como una cosa unitaria, estable y fija por encima del tiempo es,

seguramente, una ilusión a pesar de su funcionalidad” (p.19). Sin embargo, esto no la hace ilusoria o imposible de percibir, ya que se refleja de forma tangible en las formas de hacer, pensar, de relación social y comunicativa que tiene cada grupo, es decir su accesibilidad y su capacidad para reinventarse sobre una base compartida.

Las identidades no descansan sobre la unicidad de sus rasgos, sino que consisten cada vez más en maneras distintas de seleccionar, reciclar o rediseñar la sustancia cultural que es común a todas o, al menos, potencialmente accesible a todas. Lo que asegura su continuidad es el movimiento y la capacidad de cambio, no la habilidad para aferrarse a una forma y contenidos establecidos de una vez para siempre (Bauman, 2002, p.80).

Lo que le confiere unicidad y cierta estabilidad al concepto de identidad entonces, son las relaciones sociales, ya que tal como afirma Bauman (2002) “La identidad de una sociedad se arraiga en una red más o menos invariante de relaciones sociales” (p. 245). En ese sentido Couche (2007) también brinda elementos que nos permiten entender de una forma más aterrizada este concepto explicando que la identidad “es una construcción social y no algo dado” y que su proceso de construcción se gesta en el interior de los marcos sociales que predisponen el rol y posición de los agentes y que por lo tanto influyen en sus representaciones y elecciones cotidianas. Este autor es el que nos presenta también la realidad de la identidad cultural en tanto su eficacia social, ya que la identidad produce efectos reales, nos dice (pp. 107 - 109).

Como se habrá podido deducir de este apartado, la identidad cultural, es fundamental en las relaciones interculturales y en la comunicación intercultural, ya que es mediante esta que se pueden expresar las diferencias y similitudes con otras culturas. Entonces, se refiere sobre todo a nuestras características culturales observadas frente a las características culturales de otros grupos, lo que no quiere decir que exista una ‘pureza’ en tales expresiones, pero sí ciertas diferencias y similitudes que facilitarán o dificultarán la interacción social.

La identidad cultural es, al menos en su origen, también plural. En relación a la identidad de las otras culturas, considero también muy interesante la idea de Hassanain (1995:25) que cree que se debe hablar del derecho a la semejanza. Se habla mucho del derecho a la diferencia, pero muy poco del derecho al reconocimiento en las otras culturas. Creo que es muy importante intentar reconocernos en otras culturas (Rodrigo, 1997, p.19).

Resumiendo lo antes expuesto, podemos decir que una forma para aproximarnos a la identidad es la capacidad de identificar las diferencias y similitudes culturales que los propios actores de estos grupos expresan. Y según Couche (2007) es necesaria esta evidencia de aspectos comunes y distintos porque nos harán encontrar las posibles formas de conocer a la otra cultura, los aspectos que la otra cultura resalta de la otra, y cómo esto afecta a la eficacia comunicativa, es decir, si dificulta o al contrario se convierte en un puente para establecer la relación comunicativa. Asimismo, se observa

cómo influye en la relación de confianza con el “otro” (Bauman, 2002) y como se representa y lo que significa esta representación para evaluar si se establece o no una relación social con el “otro”. También se menciona el tema de aceptación, esto es de compartir ciertos rasgos con un grupo, que consideramos del que somos parte y nos hace sentir “incluido”, “entendido”, por lo que es más cómodo establecer relaciones y afianzar nuestra identidad (Bauman, 2002).

Situar las diferencias a nivel superficial no significa que no sean importantes. Son importantes a partir del momento que pueden obstaculizar la comunicación intercultural. La forma de superar este obstáculo consiste, en primer lugar, en estar atento a las similitudes, en segundo lugar, en relativizar la importancia de estas diferencias. Es posible que así descubramos que su sentido profundo sea semejante al de la cultura propia. Como puede apreciarse la comunicación intercultural se sitúa en el delicado equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo común y lo diferente. De hecho, la comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y somos distintos (Alsina, 1999, p.66).

Tras esta síntesis, podemos pasar a explicar a que nos referimos cuando hablamos de “rasgos de identidad” que hemos mencionado anteriormente. Al tratar el tema de las diferencias culturales, esto remite a las características de la cultura definida en un capítulo anterior de este documento. La cultura, es, en esta investigación, considerada como todo lo aprendido y se materializa a través de las prácticas de los mismos. Sus elementos son los conocimientos, los valores, las ideas, tradiciones actitudes, y las normas de una comunidad que puede ser delimitada por nación. Es decir, se incluye lo que se “debe hacer” y lo que no, esto abarca hasta las formas de comunicación, verbales y no verbales, tal como estudió Edward T. Hall las diferencias culturales “en aspectos como manejo del tiempo, así como en el intercambio de mensajes verbales y no verbales al desarrollarse la comunicación” (Van, Ogliastrri, Bernal y García, 2005, p.20). Cabe añadir que cada grupo ha construido expresiones propias de acuerdo a sus vivencias, políticas, económicas y sociales. Así, la cultura se refiere tanto a la innovación como a la preservación de ciertos patrones, a la rutina como a la irrupción de parámetros, a la “discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, al seguimiento de las normas como a su superación, (...) a lo inesperado como a lo predecible” (Bauman, 2002, p.22). Dentro de la identidad cultural para la comunicación intercultural priorizaremos la capacidad de autoconocimiento y reconocimiento del resto, esto es, las diferencias y similitudes, desarrolladas anteriormente, los valores culturales, las tradiciones, las actitudes y las formas de comunicación.

b) Conocimientos y actitudes

Entonces, en el caso de conocimientos, como parte de los rasgos culturales, estos se refieren, no a conocimientos científicos, sino al autoconocimiento y conocimiento de otra cultura, lo que se desarrolla mucho más dentro de la propuesta de competencia cognitiva para la comunicación

intercultural. En relación con la identidad su peso recae sobre la autoconciencia para la diferenciación con el “otro”.

A medida que vas relacionándose con las personas de distintas culturas vas tomando conciencia de la propia ignorancia. No se puede esperar que un estudioso de la comunicación intercultural pueda dar indicaciones muy precisas sobre cómo relacionarnos con personas de una cultura concreta, a menos que se haya especializado en ella. Como mínimo hay tantas lenguas como culturas, y no se conoce al ser humano que las hable todas (Rodrigo, 1999, p.64).

Continuando, las actitudes también se localizan mucho más dentro de la competencia emotiva para la comunicación intercultural, sin embargo más allá de esta competencia, las actitudes se localizan dentro de la identidad de una manera más relacionada con la historia de vida de los miembros de un grupo cultural, que da pie a relaciones mucho más profundas que no abarca la competencia cognitiva metodológicamente, por lo que tiene dos métodos de aproximación, es decir desde la competencia, de forma cuantitativa, y desde su relación con la comprensión y la integración, mediante técnicas cualitativas (Romeu, 2006). Así, las actitudes que son parte de la identidad cultural, se refieren al grado de apertura a la otra cultura, y también al grado de cierre. Es decir, a la predisposición de aceptación, e integración de prácticas culturales diferentes, relacionándose de este modo, con el interés de los miembros de una cultura por aprender y comprender a la otra, lo que quiere decir, su motivación para aprender y ser capaz de considerar elementos integradores, que permitan la comprensión (Bauman, 2002 y Rizo, 2013).

la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión (Rizo, 2013, p.34).

Así pues, el interés, es un elemento importante, ya que no solo es parte del componente actitudinal de la identidad, sino también, se relaciona con el componente cognitivo, ya que nos permitirá acercarnos más a la otra cultura, entenderla y descubrir sus formas de pensar, sentir y hacer. Esto es pues un elemento fundamental que da la característica dinámica a la cultura, ya que, mediante esta actitud de apertura, cierre e interés, es que se materializan los cambios culturales, se asimilan nuevas formas de expresar, hacer y relacionarse, o se dificultan, y se cimentan.

[El interés en la otra cultura es] un requisito prácticamente imprescindible para la comunicación intercultural es que haya un cierto interés por culturas distintas de la propia. Por supuesto no se trata de un interés anecdótico o dirigido confirmar nuestros propios valores. Se trata de ver qué puedo aprender de las otras culturas. (...) En primer lugar, uno debe ser consciente de su punto de vista etnocentrista y empezar a repensar muchos de los valores de los que hasta ahora fundamentaban lo que se ha denominado la “identidad cultural” (Rodrigo, 1999, p.78).

Estas actitudes pueden permitir lo que Rizo y Romeu (2006) llaman “la ruptura de la identidad fronteriza” y esto permite pensar a la comunicación intercultural como un proceso no lleno de tensiones, esto es, “como un proceso conflictivo en el que se impone la necesidad –como ya hemos anunciado- de ajuste, de acomodación, de negociación de los significados implicados para poder vencer los obstáculos de la ineficiencia comunicativa” (pp. 10 y 11).

c) Valores culturales

Si nos centramos en los valores culturales relacionados con “nación”, concibiendo a la cultura en su dimensión de “nacionalidad”, consideraremos la definición desarrollada por Inkelas y Levinson (1969) y Hofstede (2001) quienes se basan en los que consideran los cuatro problemas básicos de todas las culturas que son la relación con la autoridad, la concepción del yo o de la persona (relación con la sociedad y relación de género) y los conflictos y su forma de resolución (expresión/inhibición de emociones y control de la agresión). Bajo estos problemas presentados, Hofstede (Como se citó en Paez, Fernández, Basabe y Grad, 2002) clasifica a los valores en: Distancia de poder, individualismo-colectivismo, Masculinidad-feminidad y evitación de la incertidumbre.

Respecto a la Distancia del poder, esto denota cuando un miembro de un grupo cultural puede admitir o tolerar las “desigualdades de poder” esto es, la relación con la autoridad formal, y la distribución del poder (Paez, Fernández, Basabe y Grad, 2002 y Tarapuez, 2016). Esto significa cómo los miembros menos poderosos de una sociedad u organización aceptan o no el poder ejercido sobre ellos y que haya personas que lo hagan efectivo. Es así que se materializa en la relación entre los que tienen más poder y los que tienen menos poder, cuyos indicadores son: la frecuencia que los “empleados o subordinados” están cohibidos de expresar su desacuerdo al “jefe” o “autoridad”, el segundo indicador es la apreciación de “los subordinados” respecto al estilo de toma de decisiones de la autoridad y finalmente la preferencia al estilo de toma de decisiones, que puede ser autocrático o paternalista, o democrático, mediante consulta y votación o diálogo (Díaz, 2017 y Tarapuez, 2016).

La distancia jerárquica se explica, por tanto, a partir de los sistemas de valores de los miembros con menos poder. La forma en que se distribuye el poder se explica habitualmente a partir del comportamiento de los miembros con más poder: los líderes, no los seguidores. (...) La autoridad sobrevive únicamente donde es correspondida con la obediencia. (Hofstede, 1999: 67, Como se citó en Díaz, 2017, p.18)

Al hablar de Individualismo-colectivismo nos referimos a las relaciones con el grupo, es decir, la priorización de objetivos colectivos u objetivos personales, y el grado de cohesión social para

designar una cultura más individualista o colectiva (Paez, Fernández, Basabe y Grad, 2002 y Díaz, 2017).

El individualismo es característico de sociedades en las que los lazos entre las personas son laxos: cada uno debe ocuparse de sí mismo y de su familia más próxima. El colectivismo, por el contrario, es característico de sociedades en las que las personas se integran desde su nacimiento en grupos fuertes y cohesionados que continúan protegiéndolas toda la vida a cambio de una lealtad inquebrantable. (Hofstede, 1999:102, Como se citó en Díaz, 2017, p.20).

Sobre Masculinidad – Feminidad, cuyos términos, aclara Hofstede los utiliza “para hacer referencia al papel social determinado por la cultura” (Díaz, 2017, p.22). Así esta diferenciación se refiere a los roles asignados a la “mujer” relacionándola con feminidad” y al “varón” relacionándolo con masculinidad” para designar sus funciones, sus formas de comportarse y de insertarse en la vida social. Esta dimensión incluye también el grado de importancia que una cultura da a los valores asignados a los hombres de forma histórica (tradicional) que serían: la fuerza, la dureza de carácter, la ambición, el poder, el materialismo, diferente al que se le asigna a la mujer, que sería el de las relaciones humanas, la ternura, la modestia y la obediencia. Así se diferenciarían sociedades o grupos más “masculinos” en que los papeles estarían claramente diferenciados y serían más estereotípicos en cuestiones de género, y las sociedades femeninas, en que estos papeles serían más flexibles, sin enfatizar en el rol de género, valoran la cooperación y el cuidado mutuo (Díaz, 2017, Paez, Fernández, Basabe y Grad, 2002 y Tarapuez, 2016).

La dimensión de la evitación de la incertidumbre, es la más relacionada con las teorías de competencias interculturales para la comunicación. Dentro de identidad y la visión de valores, este concepto se relaciona con la capacidad de una sociedad de enfrentarse a lo inesperado, es decir si se siente amenazada por lo nuevo y lo desconocido, tratando de evitar el cambio, y por tal se arraiga a sus creencias y tradiciones, volviéndose menos tolerante, o por el contrario tienen una “baja evitación a la incertidumbre” lo que significa que una cultura es más flexible a tolerar el cambio, por lo que tienen mayor apertura a aceptar el riesgo, predisposición al diálogo y son más tolerantes (Díaz, 2017, Paez, Fernández, Basabe y Grad, 2002 y Tarapuez, 2016).

La incertidumbre es esencialmente una experiencia subjetiva, un sentimiento. (...) El sentimiento de incertidumbre no es exclusivamente personal, sino que se comparte con otros miembros de la sociedad. Al igual que los valores estudiados en los tres capítulos anteriores, la incertidumbre se adquiere y se aprende. El sentimiento de incertidumbre y las formas de afrontarlo forman parte de la herencia cultural de una sociedad y son transmitidos y reforzados por instituciones básicas como la familia, la escuela y el Estado. (Hofstede, 1999:90, como se citó en Díaz, 2017).

En investigaciones posteriores se añadieron dos dimensiones las cuáles son Orientación a largo plazo – Orientación a Corto plazo e Indulgencia y restricción (Tarapuez, 2016 y Díaz, 2017). La primera está relacionada fundamentalmente con la prioridad otorgada por una sociedad o grupo cultural a sus monumentos, historia, tradiciones relacionando su presente y su futuro con su pasado además de dar fuerte importancia a la relación entre sus integrantes, que quiere decir que sería una sociedad a corto plazo que prefiere mantener las normas y muestran más reticencia al cambio social. A diferencia de estas, los grupos a largo plazo, muestran mayor flexibilidad, son más pragmáticos, y se centra más en el presente y en el futuro que en el pasado, esto debido a que conciben el tiempo desde un enfoque lineal.

Finalmente tenemos a la dimensión Indulgencia - Restricción, que se relaciona en gran medida con el “bienestar subjetivo” cuyos componentes son “la evaluación cognitiva de la vida de uno y la descripción de los sentimientos” (Díaz, 2017). Esto a su vez depende de cuán restrictiva o permisiva es una sociedad, es decir, sociedades que castigan ciertos comportamientos y sociedades menos estrictas, y esto a su vez influye en el bienestar subjetivo, ya que se relaciona con la libertad de elección tanto en términos generales como en términos de género y además condiciona la respuesta a la autoridad, es decir a la dimensión de Distancia del poder.

d) Tradiciones y creencias

Otro componente de la identidad cultural son las tradiciones y creencias de una sociedad, que, en este estudio, tomaremos desde su definición basada en su etimología y en la concepción de estos términos como los componentes menos dinámicos de la cultura. Así pues, las tradiciones son herencias transmitidas socialmente, es decir actos que se repiten en el tiempo, pero con innovaciones que se soportan en el pasado, con leves variaciones de acuerdo al contexto cronológico de cada sociedad. Esto no se debe enmarcar en ámbitos rurales o agrícolas, sino que la tradición se da en distintos aspectos de la cotidianidad y expresión de una sociedad. Es considerada un elemento importante de la vida debido a que ocupa espacios sociales indistintos y es capaz de transmitir una historia y sentido de pertenencia (Madrazo, 2005 y Arévalo, 2004). Así la tradición es “la experiencia del pasado que se hace en el presente” (Arévalo, 2004).

La tradición [es vista] como un fenómeno cultural presente en todas las sociedades y que consiste en la suma de formas de conducta social y ritual aprendidas y transmitidas de una generación a otra, y que contribuyen a caracterizar el universo cultural de la comunidad. En esta perspectiva se hace hincapié en que la tradición posee un significado colectivo en cuanto es reconocida y aceptada por una comunidad, o por grupos que la poseen y transmiten; igualmente, se le reconoce por la importante función de reproducir conocimientos, prácticas, creencias y valores originados en el pasado, pero que son esenciales en el

presente para establecer la continuidad, identificación y cohesión cultural de la comunidad (Madraza, 2005, p.122).

Así los autores dividen, tradición viva, tradición objetiva y tradición acumulada, las dos primeras se refieren a las prácticas sociales heredadas, como danzas, experiencias, que refuerza el sentido de identidad de los habitantes de una ciudad o grupo, sin embargo, la última, la tradición acumulada se refiere a los objetos como artesanías, comida, relatos (Madraza, 2005).

“Creencias” un término ambiguo, sin embargo, se han definido como ideas ya asumidas por la sociedad y las que el sujeto sostiene y defiende por tradición, sin saber si tenemos certeza de su veracidad o no. La creencia entonces es una herencia cultural, que es un conjunto de disposiciones a la acción, esto es, son ideas que condicionan la forma de accionar respecto a una situación, pueden ser conscientes o inconscientes, y pueden ser individuales o colectivas. En el caso de una creencia cultural, estamos hablando de una creencia colectiva, compartida en una comunidad, que pueden ser religiosas, estéticas, o morales (Diez, 2016).

e) Lenguaje

El último componente de la identidad cultural, considerado en este estudio es el lenguaje mediante sus componentes, lengua (vocabulario, acento) y habla (conversación) ya que este, conformado por el acento, vocabulario y sobre todo, significado, forma la visión que tenemos de nuestro contexto, debido a que se presenta como el recurso social para expresar nuestras necesidades, ideas y establecer una relación dialógica con otras personas de la misma comunidad mediante el intercambio de información. Cabe resaltar que se entiende que el diálogo no solamente se desarrolla mediante el lenguaje, sino también en las prácticas que expresan los valores y demás elementos que hemos desarrollado anteriormente, sin embargo, es uno de sus componentes mediante el cual se realiza (Rodrigo, 1999 y Zimmerman 1991 y Romeu, 2010).

La lengua de un pueblo forma su cultura porque determina la percepción y la representación que tiene el hablante de la realidad. Así pues, las diferentes lenguas no solo implican distintas culturas sino incluso estructuras intelectuales y emocionales distintas (Rodrigo, 1999, p.108).

La existencia de símbolos que ayudan a comunicarse a los seres humanos son construcciones culturales; en segundo lugar, la cultura se transmite, y por tanto, necesita de medios para su transmisión en el espacio y en el tiempo; y en tercer lugar, el aprendizaje y la adquisición de cultura también implican formas comunicativas de mediación entre sujetos, o entre dispositivos y sujetos. En síntesis, la sociedad y la cultura deben su existencia a la comunicación, pues es en la interacción comunicativa entre las personas donde se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana (Rizo, 2013, p.29).

Sin embargo, es necesario hacer la diferencia y explicar las diferencias entre las manifestaciones del lenguaje, lengua y habla. Las cuáles se basan principalmente en las funciones que estos elementos, uno que es más acumulativo y de memoria colectiva, y el otro que se desarrolla en la interacción

social con nuestro entorno, esto, bajo la propuesta de Zimmerman, en su relación del lenguaje con identidad cultural.

La categoría de lengua, comprendida de acuerdo con Coseriu (1980) como lengua histórica, guarda una relación global con el fenómeno de identidad. Los elementos de esta dimensión de la lengua histórica en cuanto a identidad son: 1. La capacidad de comunicación que una determinada lengua histórica permite dentro del área de su uso. Es esa red de comunicación la que constituye al grupo mismo. 2. Su función de almacenar y transmitir las experiencias de un determinado grupo étnico. 3. Su carácter de símbolo para indicar la pertenencia a cierto grupo étnico. La categoría del “habla”, en cambio, comprendida según Coseriu (1980) como textos situacionales o discursos, guarda otra relación con el fenómeno de identidad. En ese nivel de abstracción se trata del proceso de atribución de identidades propias o mutuas por medio de textos o discursos que hacen los individuos o grupos, o dicho en líneas más generales, cómo en las formas de interacción se manifiesta la identidad de los interlocutores. Relacionándolo más concretamente con el problema de la identidad cultural y con los procesos de contacto de lengua, esto significa que mientras la lengua, gracias a su papel de medio de comunicación, posibilita la cohesión de un grupo, y con ello la existencia del grupo como tal, y trasmite experiencias comunes a través de su carácter de depósito de experiencias, cumpliendo ya en su mero aspecto expresivo funciones de identificación para los grupos étnicos y sociales, en la comunicación de un grupo mediante el habla ocurre algo diferente, algo que se podría definir como constitución de identidad, la cual en muchas situaciones interétnicas puede revelarse también como perjuicio de identidad (Zimmerman, 1991, p.8).

En la comunicación intercultural el lenguaje es uno de los componentes mediante el cuál las diferencias y similitudes entre culturas, esto debido a que las diferencias en el mismo pueden apartar a dos grupos de hablantes, y el compartir un mismo vocabulario y estilo de habla, sus variaciones y cambios, hace que las relaciones sociales de un grupo se fortalezcan, y los actores comunicativos expresen solidaridad entre ellos (Rodrigo, 1999).

Además, es necesario entender también, que el habla y el lenguaje no están exentos de poder, ya que como postulan Rodrigo (1999) y Romeu (2010) y Piller (2017), el tener la capacidad de expresar lo que se necesita o siente y ser comprendido conlleva una ventaja en el contexto, debido a que esta capacidad nos confiera la oportunidad de defender nuestros derechos y expresar nuestra identidad cultural sin temor a represiones, marginación o malos entendidos, y ser capaces de cambiar el entorno donde se encuentran, ya que es un medio para afirmar o suprimir identidades culturales.

El lenguaje en la comunicación intercultural cobra importancia debido a que, al poner en su centro, la interacción interpersonal, esto se desarrolla entre dos actores comunicativos con referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban distintos, teniendo que superar algunas barreras personales y contextuales para llegar a comunicarse y establecer un diálogo.

Teniendo en cuenta que en una interacción no sólo se ponen en juego los elementos que estructuran real y simbólicamente la identidad y la posición social de los sujetos, sino que también se representan éstos mediante una fachada o marco (Goffman, 1972), así como a través de los roles que cada uno de los sujetos está llamado a representar en ella, podemos pronosticar que lo irrenunciable puede sufrir alteraciones durante el curso de la interacción, e incluso –diríamos- puede ser disminuido y/o reducido en aras de

estabilizar la interacción, de hacerla menos conflictiva; sin embargo, consideramos que justamente por su cualidad óptica, por su existencia per se, lo irrenunciable sólo puede ser eliminado o reconvertido si existe un proceso de reflexión suficientemente consciente como para poder cuestionarlo y transformarlo, dicho sea de paso en otra irrenunciabilidad (Rizo y Romeau, 2006, p.12).

Al haber explicado la relación del lenguaje del poder, Rodrigo (1999) enfatiza en que para establecer la comunicación y expresar nuestra identidad es necesario tener una lengua en común, esto como un elemento necesario pero no suficiente para una comunicación intercultural, ya que en ella influyen otros factores como la comunicación no verbal, que es parte de nuestro lenguaje corporal, distando del concepto como lenguaje definido en lengua y habla, esto es, considerar, los gestos faciales y el acercamiento-alejamiento corporal, incluso los silencios, para entender la posición y el mensaje del “otro”. (p.17).

2.4.2. Competencia Comunicativa Intercultural (ICC/CCI)

Tenemos que aclarar el significado de “competencia” en este documento, el cuál se relaciona con el significado de “calidad” más que de habilidad, y la “competencia” para nosotros, es un “desempeño social” que va a ser valorado de acuerdo al contexto social propio de la situación estudiada y de acuerdo a la percepción de los actores comunicativos (Romeu, 2016, Rizo, 2013 y Spitzberg, 2012). A diferencia de la competencia comunicativa, vista como el conocimiento de una lengua y su capacidad de utilizarla, en tanto, expresión y comprensión de ideas, la competencia comunicativa intercultural “integra aquellas habilidades que se requieren para transformar, por un lado, los modos de conocer y de comunicar, y por otro, las representaciones que elaboramos de los otros” (Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012, p.132). Es decir, capaz de transformar y repensar la identidad, y cambiar los imaginarios o representaciones sociales de un grupo sobre otro. Es así, que implica necesariamente el cambio de conductas y prácticas en el modo en comunicación, y sobre todo de relación social, fomentando la convivencia democrática y las relaciones interculturales, esto pasa por la habilidad de negociar significados y mediar sentidos (Reche, 2002 Y Romeu, 2016).

Requiere del desarrollo de habilidades sociales en espacios multiculturales que favorezcan y refuercen las relaciones democráticas y la convivencia, y que lleven a situar a cada persona (desde la propia identidad) en la relación con los demás (Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012, p.132).

La efectividad de la comunicación intercultural, así mismo, que se ve influenciada por la competencia comunicativa intercultural (ICC) (Rodrigo, 1999 y Rizo, 2016) no significa la reducción total de la incertidumbre y los errores en la comunicación, sino que dichos errores e incertidumbre generen un bajo nivel de insatisfacción y no afecten la motivación de la comunicación, además de una relación con pocos conflictos causados por la comunicación, y que en esesentido las diferencias y similitudes puedan motivar al diálogo y al consenso, disminuyendo los conflictos violentos. Es

decir, “la habilidad para negociar los significados culturales y para actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (Rodrigo, 1999, p. 233).

Spitzberg y Chagnon (2009) realizaron una revisión sobre los diferentes modelos de la “Competencia intercultural comunicativa” (Intercultural communicative competence - ICC) y la forma en que distintos autores, que trataremos posteriormente, la han tratado, ya que esta ha sido una propuesta ampliamente desarrollada con una aproximación metodológica que permiten estudiar el fenómeno de la comunicación intercultural (Spitzberg, 2012). En Latinoamérica Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz (2012), hacen una traducción e interpretación del mismo, en este estudio tomaremos ambos de referencia.

Los modelos que presentan dichos autores son cinco, el modelo composicional, co-orientacional, modelo del desarrollo, adaptacional y el causal, el autor añade en esta edición el modelo relacional (Spitzberg y Chagnon, 2009 y Sanhueza, 2012). En el modelo composicional, estarían las teorías de la comunicación intercultural que explican la interacción comunicativa en base a componentes y no tanto al tipo de relación entre los actores comunicativos. Los componentes que son comunes a estas teorías son: actitudes, conocimientos y destrezas, entendidas como actitudes, los valores culturales, de conceptos como discriminación, y el valor de la interacción intercultural, en tanto al conocimiento, se refiere a ser consciente de las propias habilidades y del valor de las diferencias culturales en la interacción social. Sobre las destrezas, estas están más referidas a la reflexión, las diferencias de identidad, y tomar muchas perspectivas, es decir tener una visión de diversidad y ser capaz de desafiar actos de discriminación (Spitzberg, 2012).

El modelo co-orientacional, se basa sobre todo en el logro de compartir significados sobre referentes diferentes en las culturas, es decir, del entendimiento de los actores, incluso mediante facilitadores para poder compartir un significado común de sus referentes, se basa en la retroalimentación y en los mensajes verbales como no verbales de los actores de la comunicación (Spitzberg y Chagnon, 2009 y Sanhueza, 2012). En el modelo de desarrollo, sin embargo, se evalúa las fases de la interacción comunicativa de forma longitudinal en el actor comunicativo “extranjero” es decir, se estudia la forma de su conducta comunicativa, desde que llega al lugar hasta que finalmente, logra adaptarse al mismo. El modelo adaptacional se basa en el modelo composicional, pero desde una propuesta de grupo, ya no individual, sino colectivo, se basa en la combinación o análisis de la identidad cultural propia y las relaciones con el nuevo entorno, y como esta se ve afectada en tanto la adaptación del sujeto a su nuevo grupo cultural (Spitzberg, 2012).

El modelo causal, relaciona conceptos como motivación, rasgos de las relaciones interpersonales e intergrupales como conocimientos, identidad, diferencias y similitudes, el tipo de intercambio de mensajes y su eficiencia, y las condiciones del contacto, como actitudes y contexto, para indicar o predecir cual es el resultado y como se da finalmente la comunicación intercultural. Utiliza métodos cuantitativos, tests y los componentes de la ICC para estudiar la relación comunicativa.

Finalmente, el modelo relacional toma elementos de los modelos, adaptacional, de desarrollo y causal, pero se centra principalmente en cómo se construye y se desarrolla la relación entre los actores comunicativos. Este modelo incluye “la eficiencia intercultural, la validación de la relación, intimidad de la relación, la satisfacción de la relación, el compromiso, la estabilidad y la disminución de la incertidumbre” (Spitzberg, 2012, p.427) y para ello es necesario conocer la motivación, el conocimiento, las habilidades comunicativas, las experiencias y las metas que se tienen entre los “invitados” (hosts) y los “locales” (nationals).

Para ello tenemos las tres teorías más estudiadas sobre la competencia intercultural que son planteadas por Gudykunst, Young Yun Kim y Casmir. La propuesta del primer autor es denominada la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre, la segunda es la teoría de la adaptación transcultural y la tercera es acerca de la creación de la tercera cultura.

a) Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre (TGAI)

La teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre, planteada por Gudykunst prioriza como resultado, la efectividad de la comunicación basada en la relación de ansiedad-incertidumbre. Para una comunicación intercultural efectiva en este caso se debería tomar conciencia de las diferencias y el condicionamiento cultural en la atribución de sentido que se traduce en: “la necesidad de crear nuevas categorías interpretativas, la necesidad de generar disposición hacia la información nueva y el reconocimiento del forastero como un sujeto, también interpreta desde un marco referencia propio que puede ‘chocar’ desde su perspectiva con el nuestro” (Romeu, 2016, p.137). Esto es, nuevas formas de interpretación, predictivas y explicativas. Ello se encuentra en relación con los niveles de incertidumbre y ansiedad entre los interlocutores, mientras menor sea el grado de ansiedad e incertidumbre será posible una mayor comunicación. Sin embargo, la incertidumbre debe estar en un punto medio para provocar motivación e interés (Romeu, 20126 y Rodrigo, 1999).

Para entender mejor su planteamiento, se deben tener en cuenta los cuatro conceptos que el utiliza, que son, el de forastero, ansiedad, incertidumbre y conciencia. Gudykunst utiliza forastero para referirse a “alguien diferente” ajeno a la sociedad local, pero que, a la vez, en su diferencia es

parte del contexto comunicativo. Este es el que se opone al “nosotros”, así se evidencian los factores de inclusión y exclusión, es decir, las similitudes y diferencias entre este “forastero” y “nosotros”.

La incertidumbre para Gudykunst es un “fenómeno cognitivo que se halla vinculado a una reacción emocional: la ansiedad, misma que es entendida como el autor como una especie de desequilibrio emocional generalizado que causa tensión, incomodidad y preocupación” (Romeu, 2016, p.133) ya que es una predicción sobre un entorno que responderá de forma desagradable. Esta incertidumbre, estaría presente per sé en la interacción intercultural, sobre todo en los locales debido a que estos desconocerían la identidad, valores y como reaccionarían los forasteros. Esto puede obstaculizar las relaciones comunicativas. La incertidumbre se ve desde su componente predictivo y explicativo, la predicción se construye a partir de la representación o imaginario que tengamos del otro, como un patrón de referencia, casi inamovible. Por ello, un mayor conocimiento y relación entre los interlocutores permitirá disminuir la incertidumbre y por tal la ansiedad, disminuyendo malos entendidos y mayor comprensión. La toma de conciencia se refiere básicamente a la flexibilidad de los interlocutores para poder aperturar la creación de nuevas categorías, formas de interpretación y de predicción (Romeu, 2016; Sanhueza, 2012 y Rodrigo, 1999).

Si hablamos de los factores que influyen en la adquisición de competencias interculturales comunicativas para Gudykunst, estos son, la motivación, entendida, a la necesidad de conocer (sentirnos seguros), de predecir el futuro, de pertenencia, existencial, de socialización y la necesidad de gratificaciones al aprender del otro. La segunda sería el conocimiento, es decir, cuanto conocemos de la otra cultura, la visión que se tiene de la otra cultura, si es amplia será favorable, frente a una visión estereotipada. Finalmente, encontramos a las destrezas o habilidades que serían:

Cuadro N°1. Destrezas y habilidades en la Comunicación Intercultural

Habilidad/Destreza	Definición (basada en el desarrollo de Romeu, 2016)
Habilidad de crear nuevas categorías	nuevas interpretaciones sobre la realidad para dar sentido a las actitudes de los forasteros
Habilidad para tolerar la ambigüedad	capacidad de un sujeto para hacer frente con éxito a las situaciones en que gran parte de la situación es desconocida.
Habilidad de empatía	capacidad de un sujeto para participar emotivamente en una realidad que le es ajena
Habilidad para conseguir y usar información adecuada	capacidad de un sujeto para reconocer su ignorancia y buscar cognitivamente la vía para lograr la integración de información nueva

Habilidad para adaptar la conducta	capacidad de un sujeto para reducir los niveles de ansiedad e incertidumbre experimentada en situaciones cuyos referentes son ajenos
------------------------------------	--

La crítica a Gudykunst es que no evidencia las relaciones de poder en el desarrollo de su teoría, ya que según las observaciones de Romeu y Rodrigo, considerar este factor es de suma importancia debido a que las necesidades que motivan a desarrollar estas competencias están fuertemente influenciadas por la posición que tiene el sujeto en la sociedad, esto es, que un forastero siempre tendrá una mayor necesidad debido a que este se encuentra en una sociedad a la que no pertenece, por lo que también su incertidumbre será mayor.

Debido a que la incertidumbre de un forastero no puede compararse con la incertidumbre de un sujeto no forastero: el sujeto no forastero está y pertenece a su lugar, a lo conocido, mientras que el forastero está en un lugar diferente al que pertenece. Es comprensible hablar, en consecuencia, de que en el forastero la incertidumbre conlleva a ansiedad, pero no tiene por qué suceder necesariamente igual cuando se trata de no forasteros, ya que estos, al desconocer el sentido de los discursos, actitudes y comportamientos del otro, pueden optar por seguir desconociéndolos, en tanto la ignorancia o desconocimiento no supone para ellos un conflicto comunicativo, en la medida en que pueda ser indiferente la necesidad misma de sostener la comunicación efectiva. Esta necesidad está regida, al menos en principio, por las relaciones de poder subyacentes en la misma interacción comunicativa que tenga lugar” (Romeu, 2016, p. 143).

b) Teoría de la Adaptación Transcultural

En la teoría de la adaptación transcultural de Young Yun Kim se estudia cuáles son los factores para la adaptación de un sujeto en una cultura ajena, ya que considera que un proceso de adaptación es un “cambio vital” en la vida de una persona. La comunicación en esta propuesta aparece debido a que el autor considera que la adaptación a un nuevo entorno social, se produce mediante la comunicación, entendida como interacción “como relación de intercambio de los sujetos” (Romeu, 2016, p.146).

“(Young Yun Kim) esta autora pretende profundizar en los requisitos de la competencia comunicativa intercultural. La adaptación transcultural se refiere <<[...] al proceso de cambio largo del tiempo que se produce en individuos que han completado su proceso de socialización primaria en una cultura y luego tienen un contacto de primera mano continuo y prolongado con una cultura nueva y desconocida” (Rodrigo,1999, pp.182 y 183).

Los conceptos a tener en cuenta en esta teoría son adaptación transcultural y forastero. Las condiciones para ser designar a un sujeto como forastero son que la persona debe haber completado su proceso de socialización primaria en una cultura y luego haberla dejado e insertarse en una nueva, esto es de 0 a 5 años de edad según la autora, ya que en ese momento adquirimos el lenguaje, la identidad, las normas, y el sentido de lo que nos rodea. Además, cabe señalar, que en esta “cultura de acogida” el forastero debe estar mínimamente condicionado, es decir, tener la necesidad de ser parte de la misma. La siguiente condición es que el sujeto forastero debe tener una permanente relación con su entorno de acogida, es decir, de interacción que los “obligue” a establecer relaciones comunicativas” con los “locales” o “nativos”.

Desde esta condición es que, explica Kim, se empieza a gestar la adaptación, empezando por un proceso de “imitación” y “ajustamiento” (asimilación) donde el forastero se acomoda para obtener respuestas satisfactorias de su nuevo entorno como producto de la transculturación. Este proceso se da, mediante la “aculturación”, que sería adecuarse a los nuevos modos de vida del entorno local, y , mediante la “deculturación”, que se refiere a desaprender lo que era normal en su cultura de origen. Ello para poder restablecer el equilibrio en “la cultura receptora” que se realiza mediante la acción comunicativa. Esto conlleva a un grado de ansiedad e incertidumbre, pero no en el sentido de Gudykunst debido a la concepción de fracaso de la comunicación, sino desde la preocupación de los forasteros de reducir las perturbaciones con su entorno y factores que limiten su proceso de adaptación.

En ese sentido, cuando Kim se refiere a la asimilación como proceso de aceptación y/o incorporación de algunos elementos del entorno, a la estructura cognitiva y emotiva interna del individuo migrante, plantea también al proceso de acomodación como parte inevitable de la asimilación. De esta manera, el individuo, ofrece mediante la asimilación-acomodación ciertas respuestas a ese entorno que en alguna medida le va siendo menos ajeno en tanto le permiten desenvolverse, no sin altibajos en la sociedad receptora (Romeu, 2016, p.150).

Finalmente, para Kim, tras este proceso, llegaría la adaptación en que el forastero sería poseedor de una identidad intercultural emergente, teniendo una identidad más flexible y aperturada, más negociadora, que promueve el intercambio efectivo entre diferentes construcciones de realidad (Romeu, 2016).

Las competencias que propone Kim, son tres, la primera es la competencia cognitiva, que se refiere a la capacidad del sujeto de tener o adquirir conocimiento de la cultura receptora, luego la competencia afectiva, que se relaciona con la interacción de los forasteros y locales, y finalmente la operacional que se trata sobre las conductas de comunicación verbales y no verbales. Estas

competencias, para Kim, se basan en el background racial e histórico del sujeto, pero también en su interacción con el entorno y sus medios.

Según Romeu, para Kim los medios masivos, autóctonos, es decir de la sociedad receptora, contribuyen a la competencia de comunicación intercultural de los forasteros debido a que es como una especie de práctica de comunicación, que, aunque no es interactiva, lo que genera es un modelo donde pueden practicar y observar como es la comunicación entre nativos. Sin embargo, los medios de comunicación masivos, para los forasteros, también representan un lugar para tener información y conexión con su cultura de origen sintiendo un “apoyo emocional y social” que les permite tener redes informativas para mantener su identidad cultural.

La crítica a la teoría de Kim se basa en el uso que la autora realiza del término identidad, ya que se señala que esto puede “prestarse a generalizaciones, estereotipos y discriminaciones injustificadas como a pensamientos reivindicativos de corte romántico que tampoco colaboran con una mirada analítica objetiva” (Romeu, 2016, p.156) por lo que se recomienda en su lugar utilizar el término “rasgos característicos”.

Otra de las críticas se refiere al postulado de la identidad emergente, ya que se considera que esto no siempre sucede de esta manera, debido a los rasgos de personalidad que influyen en el sujeto comunicativo o forastero. Además, se observa el argumento de Kim, de que la competencia comunicativa autóctona se forme gracias a la cultura de origen, sino que se atribuye más bien se defiende que se desarrollan en el proceso de socialización, debido a que es ahí donde aparece.

c) Teoría de la construcción de la Tercera Cultura

El autor de esta Teoría es Casmir (1993) y su propuesta se centra en que, al interactuar dos grupos o sujetos de culturas distintas, esta interacción, por la necesidad de entendimiento, generará acuerdos mutuos y consensos que modificarán la cultura de origen y se verán influenciados por la cultura externa, lo que quiere decir que se formará una nueva subcultura producto de este proceso de intercambio y de ajustamiento mutuo (Rodrigo, 1999 y Romeu, 2016).

Los términos que Casmir desarrolla son identidad multicultural y diálogo intercultural. El primero se refiere a una persona en el intercambio construye una identidad universalista que tiene conciencia de la diversidad cultural de su entorno, esto a su vez hace posible el poder gestar un diálogo, que sería el diálogo intercultural en donde los sujetos ponen en manifiesto sus diferencias, pero mediante el código común de la comunicación.

Esta teoría se basa sobre todo en el interaccionismo simbólico, del cual retoma tres conceptos base que son que la base de toda comunicación es la interacción social de donde nace el sentido de la comunicación que a su vez regula las pautas de comportamiento de los interactuantes. Rescata también la idea de la imposibilidad de no comunicar de la escuela de palo alto, es decir que en todas las acciones existe comunicación y esta por tanto tiene principios como simetría/complementariedad y similitudes/diferencias (Rodrigo, 1999 y Romeu, 2016).

Así, pues en la creación de la tercera cultura, la negociación de significados es imperante, y la visión sobre las diferencias tiene un nuevo matiz, que es el de otorgar cohesión al grupo, interés y ser capaz de impulsar la interacción entre grupos. Para ello Casmir plantea lo siguiente:

La propuesta teórica de Casmir considera que la construcción de ‘terceras culturas’ es posible a partir de la interrelación de tres ámbitos de interacción comunicativa: el ámbito individual, el ámbito organizacional, y el ámbito mediado, a los que el autor no otorga necesariamente una jerarquía. Dentro del ámbito individual, Casmir plantea la necesidad de convertirnos en personas multiculturales, capaces de ‘dejar en suspenso nuestra identidad cultural, para crear nuevas formas de realidad basadas en la diversidad humana’ (Casmir y Asunción –Lande, 1989:295). Según los autores, las personas multiculturales se caracterizan por ser flexibles cognitivamente, sensibles a las diferencias culturales, capaces de relativizar las actitudes y valores culturales, capaces de ser empáticos, comprensivos y creativos (Romeu, 2016, p.176).

Su teoría se centra principalmente que la necesidad comunicativa de los seres humanos les permite satisfacer necesidades básicas, por ello, el autor defiende que la predisposición a llegar a acuerdos está presente en ambos grupos, sin embargo, este punto de vista no toma en cuenta las posiciones de poder y grado de necesidad en que cada grupo está posicionado (Rodrigo, 199 y Romeu, 2016). La crítica a esta teoría parte por un inexistente modelo metodológico, además de que se la califica de “ingenua” debido a que ignora las relaciones de poder en la comunicación y a la motivación del individuo como primer recurso para establecer la comunicación intercultural.

d) Una visión sintética la ICC

Como síntesis podemos decir que la competencia comunicativa intercultural (ICC) tiene distintas aproximaciones, dentro de este estudio consideramos las teorías de la ICC desarrolladas bajo el enfoque relacional explicado líneas arriba. Este enfoque toma como base las relaciones interpersonales, como esta se desarrolla y qué papel tienen en la misma los actores de comunicación. Se familiariza con el término de eficacia de la teoría de la TGAI de Gudykunst y con el concepto de adaptación de Kim. Y las competencias actualizadas y entendidas de forma sintética, serían las siguientes:

Figura 2. Fuente: Sanhueza, Pauker, San Martín y Friz (2012, p.147).



Fuente: Aguaded, E.M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI, Universidad de Granada, p.3.

La primera competencia, es el conocimiento, que en las condiciones de Rodrigo (1997) y Romeu (2016) deben estar presente el autoconocimiento, del mundo subjetivo propio, y de la cultura de la que se es parte, esto es conocernos y reconocernos. Ello para tomar conciencia de los significados que tenemos para construir mensajes y las formas en que nos comunicamos y creamos comunicación. A esto Gudykunst (1996) complementa con tres niveles para el conocimiento del “otro”, que son la descripción, interpretación y la evaluación ya que en la comunicación no solo se transmite palabras, sino un enunciado de valores, costumbres, concepciones por lo que el conocimiento de la cultura del emisor es preponderante. Solo de esta forma se podrá tener una comunicación más efectiva.

La segunda es la competencia emotiva que se centra sobre todo en las respuestas emocionales de los interlocutores que deben ser positivas, esto se basa en la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre, en la cual estos dos elementos deben estar en un punto medio para poder al mismo tiempo tener deseo de conocer a la otra cultura y curiosidad, pero sin que esto obstaculice la comunicación. Aquí se ve la capacidad empática, el grado de motivación y la disposición al aprendizaje.

Por último encontramos la competencia comportamental, que reúne a las dos competencias anteriores y suma a esto lo que Gudykunst llama la destreza, que son habilidades necesarias para lograr una comunicación intercultural efectiva según el autor son “habilidad de crear nuevas categorías, de tolerar la ambigüedad, de empatizar, de adaptar nuestra comunicación, de escuchar, de conseguir y usar información apropiada y, finalmente la habilidad de adaptar nuestra conducta” para pasar a la acción (Rodrigo, 1999, p.180).

2.5. Integración Social

La integración es entendida como un proceso que supone la acción, pero también los procesos mentales y subjetivos de las personas, ya que parte de la interrelación de identidades diferenciadas, que resultan en un espacio negociación híbrido y permeable, dispuesto a la comprensión (Rizo y Romeau, 2006, pp. 10 y 11). Así, la integración va más allá de la inclusión y puede darse en diferentes niveles, desde el nivel sistémico, o el individual de una sociedad, por ello un elemento importante es la disposición de los sujetos individuales y la apertura de las instituciones que dan marco normativo a las sociedades (Aliaga, 2012 y Aparicio y Guilló, 2013). En este estudio nos centraremos en el nivel cultural, para autores como Heckman y Schnapper; o de esquema comprensivo para Aliaga.

A modo de repaso de los diferentes niveles de integración mencionaremos cada uno de ellos. El primero está referido a la inclusión en los sistemas funcionales básicos de la sociedad, es decir, la respuesta de atención de las instituciones públicas al inmigrante, que ha sido llamado nivel estructural o sistémico según el autor que se revise. El segundo, y el que más nos interesa se centra en el surgimiento de un esquema comprensivo entre los individuos, que se refiere al intercambio y asunción de nuevas formas de comportamiento, lenguaje y significado por parte del grupo local como inmigrante; es decir, el logro de la intersubjetividad, que sería el nivel del esquema comprensivo, el nivel cultural. Finalmente, se encuentra el nivel de adaptación a los artefactos y procesos, que es básicamente, saber hacer uso de los distintos sistemas de la nueva sociedad de acogida, que el llamado el nivel de adaptación material. Autores como Heckman y Schnapper, clasifican la integración, rescatando el nivel estructural, pero siguiendo por el nivel cultural, social e identitario (Aparicio y Guilló, 2013). Según las definiciones de Aparicio (2013) el nivel cultural se relaciona con el uso del saber cotidiano y la construcción de intersubjetividades, mientras que el nivel social se reflejaría en las interacciones sociales y el nivel identitario a la “autocomprensión positiva de los individuos en cuanto a su lugar en la vida social” (p.3).

Para la comunicación intercultural, la segunda propuesta teórica está más relacionada a los objetivos de la presente investigación, debido a que se retoman conceptos como cultura, identidad, intersubjetividad e interacción social. En esta propuesta, se enfatiza el papel de la comprensión y el diálogo para la integración. La comprensión es entendida como la posibilidad de apertura que, siendo capaces de identificar nuestros prejuicios, que permitirá el:

contacto con el otro -que es hasta ese momento desconocido y por ello ajeno y diferente- en el umbral mismo de toda posibilidad dialógica. En ese sentido, y basados en todo lo anterior, es que proponemos al diálogo como posibilidad estratégica de la comunicación con el otro, nunca como destino –como dijera Buber- sino como espacio para el encuentro mismo (Zimmerman. 1991, p. 21).

El diálogo se entiende en esta investigación como una condición interactiva de la comunicación que necesita y a la vez promueve el intercambio de algún tipo de información entre los actores comunicativos.

Dicho intercambio genera afectaciones en todas las partes involucradas, pero eso sólo puede hacerse si el punto de partida de la interacción prevé la existencia de la diferencia como oportunidad para ampliar la mirada hacia el todo, o lo que es lo mismo como oportunidad para escuchar la voz del otro, sin suponer de antemano su decir. Este modo de relación comunicativa conduce a la posibilidad de escuchar la voz del otro, a través del Yo. Como afirma Pablo Quintanilla, "las condiciones de la interpretación [que no son otras, como afirma Gadamer, que las condiciones de la comprensión nos exigen ver al otro como un semejante-diferente. Por lo diferente que es, nos cuestiona y se convierte en un reto permanente para nuestras propias creencias y deseos, así como nos obliga moralmente a intentar entenderlo, porque nuestra auto-comprensión está estrechamente ligada a la comprensión del otro (Zimmerman. 1991, p. 23)

En este sentido, el diálogo y la comprensión, tal como hemos definido líneas arriba, son los elementos primordiales al referirnos a la integración en el marco de la interculturalidad, ya que mediante estos elementos se puede identificar como se van entretejiendo las interacciones entre grupos culturales diversos, la apertura al diálogo de cada uno de ellos, y la disposición para la negociación y mediación en la comunicación. Por ello la interacción social es el espacio idóneo para estudiar la integración, ya que es donde se reflejan las interacciones, las relaciones sociales y la negociación de identidades, en ese sentido, las relaciones culturales son el objeto de estudio necesario, aunque no suficiente, para entender como se está desarrollando el proceso de la integración en la institución.

2.5.1. Relaciones Culturales-Interculturales

Es necesario establecer la diferencia entre relaciones culturales y relaciones interculturales. Las primeras se utilizan para describir el momento presente de las interacciones sociales entre grupos culturales distintos (Rodrigo, 1999) mientras que las segundas son un proyecto alcanzable "una utopía" a la que se puede acercarse mediante acciones de interculturalidad (Rodrigo, 1999 y Romeu, 2016). En el caso de las relaciones culturales o relaciones entre culturas, encontramos conceptos como aculturación, transculturación, difusión o cambio cultural, que implica el cambio que surge de la interrelación de una cultura a otra; mientras que las relaciones interculturales, según autores como Alsina, Romeu, Rizo y Casmir, son una acción que implica una reciprocidad comunicativa cultural en donde los sujetos forasteros y la sociedad de acogida son capaces de expresar su identidad y comprender las diferencias, además de trabajar en el diálogo, si bien, no eliminando estereotipos o

sesgos inconscientes, sí, los reconoce y surge la apertura hacia lo diferente, cambiando la percepción de hostilidad a posibilidad.

Para fines de este estudio setomará a las relaciones entre culturas, como la interacción existente entre los grupos culturalmente distintos, ya que analizaremos las relaciones culturales dentro de su función en la integración intercultural, que detallaremos más adelante. En cambio, si tomamos a las relaciones interculturales, como el proyecto a alcanzar, identificando en qué nivel de la integración intercultural se encuentran los sujetos estudiados.

Las relaciones interculturales se basan en la aceptación y respeto hacia otras formas de vivir o pensar, manteniendo un alto grado de motivación en establecer interacciones comunicativas con el grupo culturalmente diferente. Esto debido a que:

En la medida en que la comunidad de vida sea mayormente compartida, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación y en particular de la comunicación intercultural será también mayor, y en consecuencia, mayor posibilidad habrá que emisor y receptor entiendan el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos (Rizo, 2016, p.85).

Por ello, las en las relaciones interculturales, el diálogo es un canal efectivo para la comprensión recíproca. Pues tiene la posibilidad de abrir nuevos significantes y establecer patrones en común que favorezcan la integración intercultural.

Como hemos subrayado anteriormente el enfoque intercultural no se limita a reconocer y valorizar las diferencias, sino que subraya la importancia de la convivencia basada en la comprensión recíproca y el diálogo intercultural. Éstos, sin embargo, no son algo “natural” y “automático”. A menudo no tenemos a nuestra disposición los repertorios interpretativos para comprender la complejidad social y la diversidad cultural de nuestra sociedad. No es suficiente con incrementar el contacto y las ocasiones de diálogo para que las personas se comprendan más y mejor: el contacto puede alejar las personas en lugar que acercarlas. El interculturalismo implica el desarrollo de nuevas competencias que nos permiten relacionarnos eficazmente con personas que no comparten nuestro horizonte cultural. (Aguilar y Buraschi, 2012, pp. 37 - 38).

Así, la relación intercultural es una acción que alimenta la convivencia intercultural, ya que es un ejercicio de hablar, y de gesticular, un ejercicio de “satisfacción y angustia” por parte de los forasteros, sobre todo, por el tipo de relaciones de poder inmersos, pero que está enmarcado en un ambiente de disposición mutua a la comprensión.

2.6. Convivencia Escolar

Tras la revisión de los conceptos anteriores, se identifica que la integración va mucho más allá de las relaciones interculturales y que un nivel dentro de la integración es la convivencia interculturalidad tal como hemos definido en las siguientes líneas. La convivencia intercultural responde a la negociación de identidades en un proceso intercultural, lo que implica ciertas

características propias de este proceso. En este acápite se resalta la actitud de y la práctica de los actores de la interacción social concreta, esto implica considerar elementos como el respeto a la diferencia y el diálogo para el enriquecimiento mutuo de las culturas. Aquí es donde aparece mucho más evidente el tema del respeto cultural, y del reconocimiento del otro, es decir de valorar la identidad diferenciada a partir de un diálogo de saberes y haceres que tiendan hacia la armonización, esto, debe ser comprendido y asumido por todas las partes implicadas (Rizo, 2016, pp.84-85).

En este momento es donde también podemos hablar de conflictos, ya que se entiende que, en la convivencia de diferentes culturas, las diferencias pueden provocar estas situaciones, sin embargo, la convivencia intercultural implica la resolución pacífica de conflictos (Rizo, 2016 y Rodrigo, 1999).

Por lo anterior, la integración se basa en los principios de la interculturalidad alejando peligros de conflictos en un marco de violencia y la separación y segregación de los grupos, esto se evidencia en la siguiente cita de Aguilar y Buraschi (2012):

Los principios que deben presidir la aplicación práctica de la convivencia han de ser la igualdad de derechos, condiciones, obligaciones y oportunidades con la población autóctona, así como el principio de la igualdad de culturas y el derecho a la propia identidad; se deben combinar los planteamientos socioeconómicos y los legales con los culturales y se debe trabajar en un marco de interculturalidad porque significa interrelación, dinamismo y adecuaciones mutuas. Desde esta concepción intercultural, no se parte de la concepción del inmigrante como un sujeto culturalmente diferente sin más, sino desde su categoría de sujeto de derechos, inscribiendo su derecho a la diversidad en el marco más amplio de la igualdad general de derechos. La bidireccionalidad del proceso de integración y de convivencia tiene dos importantes implicaciones a la hora de planificar las estrategias de intervención social con personas inmigrantes: por un lado amplía el ámbito de actuación de los proyectos incluyendo toda la sociedad receptora, por el otro valoriza el papel activo de las personas migrantes como coprotagonistas del proyecto de integración. El punto de partida no es solamente el análisis de los problemas, sino las competencias de las personas migrantes, sus redes, su capital social y cultural, su resiliencia. El análisis de la realidad y de las prioridades de intervención tiene que centrarse en la persona, en sus circunstancias y sus experiencias. Se trata de valorizar su resiliencia, su capacidad de enfrentarse a las adversidades y de salir adelante, se trata de tomar en consideración su historia previa, sus prácticas, sus redes de apoyo, centrarse en las capacidades y no en las carencias, en las fortalezas y no en las debilidades, en las posibilidades más que en las limitaciones (pp.37 - 38).

Así, la convivencia intercultural es un proceso que se construye partiendo de las diferentes premisas de la relación intercultural y es donde se evidencia el proceso de interacción pacífica y comprensiva de los grupos culturalmente diferente, entendida siempre como un proceso que no significa la coexistencia de estos grupos si no su interrelación en igualdad de participación y compromiso.

En este sentido la convivencia intercultural es un proceso bidireccional y no unilateral. Ambas partes implicadas, tanto la minoría como la mayoría, interactúan, negocian y generan espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos los actores partícipes, no únicamente al grupo minoritario. “Un proceso integrativo nunca puede ser unilateral, ya que se basa en el encuentro, en la comunicación y en el intercambio; no puede decretarse unilateralmente, sino que es constantemente negociado.” (Aguilar y Buraschi, 2012, pp. 37 - 38).

Cabe señalar que esta visión teórica se encuentra respaldada en el marco normativo del Perú, en ley 27919 “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas” y en Los Lineamientos de Convivencia Escolar en dónde se enfatiza en la convivencia intercultural, partiendo de la base de que todas las culturas tienen derecho a desarrollarse en entornos seguros, relacionándose con otros grupos para contribuir a la construcción del país. Para ello, se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, procurando visibilizar la forma en que las distintas culturas dialogan con el objetivo de contrarrestar las relaciones de dominación política, social y económica (Ministerio de Educación del Perú, 2014).

2.6.1. Convivencia Escolar en Perú

La convivencia escolar en Perú está regulada por el Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU y respaldada por la Ley N° 29719

Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas que tiene por objeto establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas.

Asimismo, el artículo 5 del Reglamento de la referida Ley, señala que la Convivencia Democrática tiene como finalidad “propiciar procesos de democratización en las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, como fundamento de una cultura de paz y equidad entre las personas”, para prevenir el acoso y otros tipos de violencia.

Los objetivos de la convivencia escolar, según la definición del Estado son: generar condiciones para el ejercicio ciudadano, es decir, el ejercicio de derechos y deberes dentro de la comunidad educativa, consolidar a la institución educativa como un entorno seguro y de confianza para el y la estudiante, donde su desarrollo esté libre de todo tipo de violencia, ya sea física, psicológica u otra y fomentar la participación activa de la comunidad educativa, especialmente de las y los estudiantes, en el establecimiento de normas de convivencia y de medidas correctivas”, orientadas a la formación integradora e intercultural del estudiante.

Entre sus líneas de acción, están la promoción de la convivencia escolar que es el fomento, fortalecimiento y reconocimiento de relaciones democráticas a nivel de toda la institución educativa. Se trata de promover modos de relación basados en el buen trato, que aporten a la formación integral

de los y las estudiantes, así como al logro de sus aprendizajes. También está la prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes que es la intervención que se anticipa a las situaciones de violencia que puedan presentarse en la institución educativa o fuera de ella, mediante la implementación de acciones preventivas de acuerdo a las necesidades propias de su contexto. el marco del respeto a los derechos fundamentales. Finalmente tenemos la Atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. Es la intervención oportuna, efectiva y reparadora sobre los hechos de violencia detectados en el ámbito escolar, los cuales pudieran darse: entre las y los estudiantes, del personal de la institución educativa pública o privada hacia las y los estudiantes o por familiares o cualquier otra persona. La atención se da mediante el portal Síseve.

Así, esto se condensa en 4 ejes que son la democracia, la participación, la inclusión y la interculturalidad. La primera se hace efectiva en el sentido comunicativo mediante la promoción del diálogo y la negociación, la comunicación y la búsqueda continua del consenso. La participación se da mediante la conformación de estancias en donde se vele por el cumplimiento de los acuerdos y disposiciones mediante la representatividad. La inclusión está desde la promoción del trato equitativo y rechazo de cualquier forma de discriminación y la interculturalidad, que es vista dando validez a todas no a un modelo hegemónico y la construcción conjunta de relaciones pedagógicas e institucionales en donde se aporte desde la particularidad. Reconoce y respeta el derecho a la diversidad, fomentando la interacción cultural de una forma equitativa, donde se concibe que ningún grupo cultural destaca por encima de otro. Reconoce y valora los aportes de los grupos culturales al bienestar y desarrollo humano. Enfoque inclusivo. Contribuye en la erradicación de todo tipo de exclusión y discriminación en el sistema educativo, donde todos las y los estudiantes tienen derecho a oportunidades y logros educativos de calidad. Es transversal en el sistema educativo.

2.7. Migración y desplazamientos forzados en América del Sur

Es necesario esclarecer los términos de migración y desplazamiento forzado, para ello tomaremos la definición de Naciones Unidas (2015) que explica que la migración, nace como una opción voluntaria de una familia o persona de dejar su país por razones económicas, educativas, u otras; con el fin de mejorar su economía u opciones de desarrollo personal. Sin embargo, las personas desplazadas huyen de los conflictos y violencia de su país, para encontrar seguridad y medios de subsistencia, no pueden escoger a dónde ir y usualmente son rechazados por los gobiernos extranjeros, así buscan un lugar dónde trabajar y sobrevivir el día a día, por lo que se encuentran en una alta condición de vulnerabilidad y baja en un grado alto su calidad de vida. Además, otra característica, es que las migraciones por desplazamiento suelen ser masiva y mucho menos individuales o grupales.

En ese sentido, América del Sur, ha sido un continente con tendencias a la emigración externa durante la primera década del siglo XXI, siendo los principales destinos, Estados Unidos, Canadá y España. No obstante, el panorama ha cambiado, según datos de la CEPAL y la OIM (2017), los últimos años ha habido un mayor dinamismo en la migración intrarregional, sobre todo, entre los países andinos, quienes han cambiado en los años de ser países receptores a países expulsores. Un ejemplo de ello son Colombia, Perú y Venezuela (Cruz y Díaz, 2018) ya que los dos primeros, en una revisión histórica han sido países con una alta emigración hacia Venezuela, el primero por conflictos de narcotráfico y violencia, y el segundo por conflictos internos y terrorismo. Pero, desde el 2015, debido a la inestabilidad social, política y económica de Venezuela, su papel de receptor se ha transformado a uno de expulsión, invirtiendo los flujos de migración.

Es importante detallar que el caso de Venezuela, que por las características actuales es una población migrante forzada por motivos económicos, políticos y sociales, ya que, debido a las grandes dificultades, identificadas por instituciones como ACNUR, ONU y OIM, se ha calificado en situación de crisis humanitaria al país.

Debido a esta situación las migraciones se han estado dando en principio de forma grupal, pero en la actualidad se caracterizan por ser masivas que para agosto de 2018 superaba los 2,3 millones desde 2014 (El País, 27 de agosto de 2018), lo que ha generado temor en los gobiernos debido a que puede “desbordar los sistemas locales y comienza a generar brotes xenófobos”. Frente a esta situación en agosto, Ecuador, Perú y Chile empezaron a tomar medidas de control de migración, permitiendo el paso de sus fronteras solo aquellas personas que trajeran el pasaporte de su país, sin embargo, esto fue criticado debido a que el gobierno venezolano no los estaba expidiendo. En noviembre de 2018,

sin embargo, estas disposiciones cambiaron en coordinaciones con ACNUR y la OIM en donde 8 países, entre ellos el Perú firmaron el Plan de acción de Quito (noviembre, 2018) para establecer acciones que promuevan facilidades para la movilidad de personas venezolanas dentro del territorio de los países firmantes.

2.8. Características del fenómeno migratorio venezolano

Actualmente según datos de ENCOVI (2017) el 80% de la migración reciente desde Venezuela ha salido básicamente durante los años 2016 y 2017, siendo el primero Colombia, luego Perú en recepción de migrantes, con 851 mil hasta enero de 2020 (Correo, enero, 2020). Además, el primer motivo señalado para dejar Venezuela es el buscar un trabajo.

La emigración venezolana sigue observando un perfil relativamente calificado, si se considera que casi la mitad de los migrantes reportados ha alcanzado la enseñanza universitaria, aunque también parece diversificarse en este último tiempo, a juzgar por casi un tercio de población emigrante que solo alcanzó el bachillerato o no lo completo. Sin embargo, la mayoría (70%) no tiene un trabajo acorde con su formación.

Los migrantes venezolanos que se quedan a residir en él en Perú, el 52,3 % son hombres y el 47,7 % mujeres. Por grupos de edad, el 42 % tiene entre 18 y 29 años; 29,8 % tiene de 30 a 44 años; 14 % tiene entre 6 a 14 años (ENPOVE, 2018). Según datos de la OIM (Julio, 2018) La población venezolana encuestada en Lima Metropolitana, señaló residir en los distritos de San Martín de Porres (11.9%), Los Olivos (9.9%), San Juan de Lurigancho (6.4%), San Miguel (6.3%), Chorrillos (5.9%), Santiago de Surco (5.4%), San Juan de Miraflores (4%), Lima Cercado (3.3%), Comas (3.3%), Callao (3%), El Agustino (3%), Ate-Vitarte (3%), Santa Anita (3%), Surquillo (2.9%), Magdalena (2.9%) e Independencia (2.6%). El 29.5% restante está distribuido de manera homogénea y con porcentajes menores en los otros 33 distritos de Lima Metropolitana y Callao; sólo un 1% vive en zonas fuera de Lima Metropolitana.

El 35.6% de personas encuestadas en la ENPOVE 2018, mencionaron haber sufrido una experiencia discriminatoria. Así, el 20.4% de niños(as) también reportan haber sido víctimas de discriminación, siendo señalada, la institución educativa como el cuarto lugar donde se habría realizado el hecho.

2.9. Estudiantes venezolanos en Lima Metropolitana

Para septiembre de 2019 los estudiantes venezolanos residentes en Lima alcanzaban los 52 mil, según información de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (2019). Asimismo, en junio de este año la DRELM lanzó el programa Lima Aprende, con la finalidad de insertar mayor cantidad de estudiantes en las aulas, lo que brindó una mayor facilidad de inserción para estudiantes locales como extranjeros.

Las condiciones para estudiar y matricularse no son legalmente estrictas, el Ministro de Educación precisó que no era necesario contar con pasaporte del estudiante, además si se daba la facilidad de dar un examen de nivelación por si los documentos de estudios no eran válidos por diferentes motivos (Correo, 27 de agosto de 2018). A esto se suma que los estudiantes venezolanos, hasta julio podían entrar a clases como “alumnos libres” si no se podía realizar la matrícula, por ser extemporánea, eso sí de acuerdo a los cupos de las instituciones educativas (Perú 21, 28 de agosto de 2018). Lima Aprende.

Sin embargo, dentro de las instituciones educativas también se han estado reportando casos de violencia, por discriminación, utilizando términos peyorativos para referirse a sus compañeros venezolanos. Las familias cuentan que cuando llegaron hace tres años, esta discriminación no existía sin embargo en el último año, señalan que se ha agravado (Andina, 13 de setiembre de 2018).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El diseño de investigación se designó como un estudio de caso, debido a que en este modelo se pueden aunar métodos tanto cualitativos como cuantitativos para entender a profundidad un fenómeno (Hérrnandez, Fernández y Baptista, 2014 y Aurini, Heath, y Howells, 2016) ya que “lo que define un estudio de caso es su singularidad: la del fenómeno que se estudia” (Simons, 2011, p.40).

You might design a case study based on a process or an organization/institutional context. One of the main strengths of the case study approach is its ability to capture multiple perspectives and to build a more in depth understanding of a phenomenon or phenomena. (...) Case study can include mixed methods approach which can also involve quantitative and statistical elements. (Aurini, 2016, p.48).³

La técnica de investigación usada fue mixta y de carácter transversal, con el fin de abarcar una manera profunda y global para poder caracterizar el proceso de comunicación intercultural entre la comunidad educativa estudiantil local y docente con los estudiantes de Venezuela. Ello debido a que la finalidad última del estudio de caso es “generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado” (Simons, 2011, p.42) y con ambas técnicas pretendemos recabar información que permita tener mayor exactitud para la interpretación.

3.2. Población y muestra

El estudio se realizó en la ciudad de Lima, en el distrito de San Martín de Porres que según los últimos datos se configuraba como el primer distrito con mayor porcentaje de inmigrantes venezolanos, albergando un total de 31% hasta diciembre de 2018 (Portal de Migraciones, 2018). Para objetivos de la investigación la elección del centro educativo fue por conveniencia definido por el grado de accesibilidad y por criterio, cumpliendo los requisitos de ser público, de nivel secundario y que al menos un 10% de su población estudiantil sea venezolana, ello debido a los estándares para definir “población multicultural”.

El universo estuvo determinado por el nivel secundario de la institución. La muestra a estudiar para la técnica cuantitativa fue determinada por los criterios teóricos de selección. En ese sentido se incluyeron todas las aulas que respondían al principio de *aula multicultural* (estudiantes locales – estudiantes venezolanos) el cuál toma las bases del estudio realizado por Cardona, Friz, y

³ Puede diseñar un estudio de caso basado en un proceso o en una organización / contexto institucional. Una de las principales fortalezas del enfoque de estudio de caso es su capacidad para capturar múltiples perspectivas y construir una comprensión más profunda de un fenómeno o fenómenos. (...) El estudio de caso puede incluir un enfoque de métodos mixtos que también puede incluir elementos cuantitativos y estadísticos. (Aurini, 2016, p.48).

Sanhueza (2011) en el que, se establece que al menos el 10% de estudiantes debe ser de origen extranjero (de Venezuela) para considerar un aula como culturalmente diversa. Dentro de estas aulas se realizaron encuestas a todos/as los/as estudiantes.

La muestra para la técnica cualitativa fue no probabilística intencionada de acuerdo al criterio de pertinencia, que permitió aportar mayor riqueza de información de acuerdo a los objetivos establecidos (Simons, 2011, Cardona 2011 y Hernández, 2014). Esto debido a que en el estudio de caso:

[deberemos] entrevistar a las personas que desempeñen un papel clave en el caso y en los sucesos que vayamos a observar, y de los que previsiblemente vamos a averiguar la mayor parte de lo relativo al tema en cuestión (Simons, 2011, p.60).

Por tanto, el número estuvo determinado por la cantidad de actores que cumplían con los criterios de selección: (a) carácter voluntario e interés por participar en el estudio (b) nivel de antigüedad en el centro educativo (más de 3 meses) (c) consulta al profesorado que ha tenido interacción con estos estudiantes de acuerdo a las características personales que ha podido observar, (d) Estudiantes que hayan tenido alguna interacción con estudiantes de Venezuela (e) representación de género y edades f) capacidad para responder (Cardona, 2011).

3.3. Técnicas de recolección de información

Utilizamos técnicas de recojo de información que responden al diseño y tipo de investigación definidas previamente. La primera fue la encuesta, para la fase cuantitativa. Ya que según Hernández (2014) es la herramienta indicada para recoger “opiniones, creencias y actitudes”, además de que explica que se utiliza también para sugerir otras fases de la investigación, que es su función en este caso. Además, es mucho más descriptiva permitiendo identificar diferentes tipos de variables y una visión más general de la propuesta.

Lo anterior se complementó con la fase de mayor profundidad y de mayor entendimiento, en donde utilizamos la entrevista semiestructurada, para la parte cualitativa del estudio. Ello debido a que, por su naturaleza mixta, nos permitía adentrarnos en las categorías a estudiar y a la vez tener un acercamiento más profundo a la información debido a su naturaleza oral y personalizada. Al ser esta investigación un estudio de caso, se utilizó la triangulación para ratificar la confiabilidad y validez de los resultados, por ello, previa a la aplicación de los instrumentos finales se realizó una entrevista con las docentes y personal administrativo del colegio.

En la parte cuantitativa se realizó una encuesta de 44 preguntas, dividida en dos partes. La primera que constaba de 27 preguntas que respondían a las variables de la competencia comunicativa

intercultural, 27 cerradas y 3 abiertas (incluidas dentro de las primeras). Y la segunda parte de 17 preguntas cerradas, respecto a la convivencia entre los ambos grupos de estudiantes.

El tipo de cuestionario fue aplicado a 61 estudiantes, 15 de Venezuela y 46 de Perú (37% mujeres y el 63%, varones) fue un cuestionario CIAP adaptado, en donde para cada variable, se utilizó una escala diferenciada, en el caso de conocimiento se realizó bajo una escala nominal (2= “Sí”; 1= “No”) complementado con preguntas abiertas para determinar el nivel de conocimientos, esta modificación se realizó para reemplazar a la escala Likert, ya que al aplicar el piloto bajo esta escala, los estudiantes se calificaban con un “alto conocimiento” y al complementar con una pregunta en entrevista no podían responder, con la finalidad de disminuir el caso de respuestas que falseadas, se optó por colocar la escala nominal y preguntas abiertas de correspondencia para conocer el nivel real de conocimiento. En el caso de las variables de “emotividad” y “comportamental” se realizó una escala Likert indicando el grado de acuerdo (5=Muy de acuerdo, 4=De acuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 1=Totalmente en Desacuerdo), de incidencia (5= Siempre, 4=Casi siempre, 3=A veces, 2=Casi Nunca, 1=Nunca) y de percepción (5=Muy positiva, 4=Positiva”, 3=Ni positiva, ni negativa, 2=Negativa, 1=Muy negativa).

Para la entrevista semi-estructurada, se realizaron 14 preguntas. Cada una de ellas respondía a las categorías de: percepción de las relaciones comunicativas entre estudiantes peruanos y venezolanos, oportunidades comunicativas, negociación de significados, mediación en la comunicación y resolución de conflictos culturales.

3.4. Elaboración y validación de instrumentos

La elaboración de la encuesta se basó en la estructura del estándar de encuesta CIAP, que cuenta ya con confiabilidad y validez, con modificaciones para la adecuación de la realidad peruana y en específico la migración venezolana en instituciones educativas. Ello siguiendo con los parámetros de construcción de encuestas desarrollado por Hernández (2014).

La elaboración de la entrevista de tipo semi-estructurada se realizó también bajo las bases teóricas y categorías definidas en el marco teórico. En base a ello se planificó las preguntas y se elaboró un guion flexible que permitió adentrarnos en la subjetividad de la persona entrevistada sin perder de vista nuestros objetivos.

La validación de ambos métodos se realizó a través del método de opinión de expertos (3 expertos) y la aplicación piloto (6 entrevistas y 6 encuestas). Asimismo, en el caso de la entrevista se siguió el criterio de triangulación.

3.5. Técnicas de análisis de la información

El procesamiento de las encuestas se realizó a través de programas estadísticos y se analizó bajo la interpretación de las variables en tablas y gráficos descriptivos. Para la parte cuantitativa, el análisis se hizo bajo un puntaje a cada ítem de la encuesta, es decir un análisis aritmético. Siguiendo con el análisis estándar para este tipo de pruebas, se calculó la media, la desviación típica, y el porcentaje de respuesta por cada enunciado. Además, también se realizó una media total por cada dimensión (cognitivo, emotivo, comportamental) mediante la suma de las puntuaciones de cada enunciado, para analizar el nivel en que se encontraban los estudiantes, y una media general de las tres para analizar la competencia comunicativa intercultural en su globalidad.

En el caso de la entrevista se realizó mediante el resumen, la síntesis y la interpretación de categorías en matrices de análisis. Para ello se utilizaron cuadros de síntesis, buscando coincidencias conclusivas.

CAPÍTULO IV

ESTUDIO DE CASO: CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN A ESTUDIAR

4.1. Estructura del colegio

La institución educativa Pública Coronel José Balta consta de los niveles de primaria y secundaria, con un total de 342 estudiantes en el nivel de secundaria los cinco grados y dos secciones por grado, con un promedio de 35 a 37 estudiantes por aula. En la gestión cuenta con la Directora Rosa María Soto Bringas, de tres años de antigüedad, una coordinadora de convivencia, una coordinadora de primaria y una coordinadora de secundaria. Se rige bajo los “Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención contra Niñas, Niños y Adolescentes” del Decreto Supremo del Estado peruano N° 004-2018-MINEDU y La Ley de Educación N°28044. Según la entrevista a la directora, Rosa María Soto Bringas, que lleva en el puesto 3 años en el puesto y la revisión de los documentos de gestión de la institución, podemos corroborar que la implementación de dicha disposición se ha realizado en este último año.

La institución, según lo reportado por la gestión de la misma, comparte los objetivos de los lineamientos de Convivencia Escolar, que son: Motivar y crear relaciones democráticas entre los integrantes de la comunidad educativa, fortalecer la solidaridad y equidad, la valoración activa de la diversidad y el rechazo a cualquier forma de violencia.

En este marco la coordinadora de Convivencia, las tutoras y la directora trabajan de forma conjunta. Así dentro de la Institución se desarrolla el sistema de gobierno escolar, bajo los ejes de la democracia escolar y participación estudiantil, mediante instancias con representatividad, como la alcaldía escolar. Además, se promueven actividades de inclusión de la diversidad de capacidades, dando oportunidades a estudiantes con capacidades diferentes. El Enfoque Intercultural, se trabaja desde las celebraciones institucionales y bajo las normas de convivencia que se trabajan en tutoría. Para ello, cada salón cuenta con sus normas de convivencia, construidas bajo la participación y consenso de los estudiantes, además de actividades educativas de integración en los cursos de tutoría.

4.2. Características del estudio de caso

La incorporación de estudiantes venezolanos en la institución empezó en 2018, pero fue en el 2019 dónde el colegio recibió al 83% de estudiantes de dicho país. Según las entrevistas realizadas de la directora, docentes y coordinadoras educativas lo nuevos estudiantes extranjeros, fueron presentados

en sus aulas sin diferenciación de sus compañeros locales nuevos, versión que corroboran los propios estudiantes.

El abordaje de la migración en la Institución no se realizó desde un Plan de Trabajo específico del gobierno central o local, sino que se desarrollaron iniciativas, desde las áreas de dirección, coordinación y tutoría, para fomentar la integración, utilizando como base el enfoque intercultural del Marco Nacional de Convivencia Escolar Democrática. Hemos identificado que las iniciativas no fueron planificadas en el plan de trabajo anual del colegio, sino más bien, actividades espontáneas que se dieron a nivel de aula y de institución.

A nivel de aula encontramos tres actividades que desarrollaron las profesoras de tutoría, arte y comunicación social, respectivamente. La primera se desarrolló al inicio del año escolar, cuando las tutoras con más estudiantes de Venezuela en sus aulas, realizaron una explicación sobre la situación del país extranjero para contextualizar la llegada de los estudiantes a Perú; la siguiente actividad consistió en la realización de proyecciones de documentales sobre costumbres y arte de Venezuela; y posteriormente se dio la lectura de historias tradicionales tanto de Perú en su diversidad de regiones y lo mismo con Venezuela,

Dentro de las actividades a nivel de institución se reportan: El día de la Independencia de los países de Latinoamérica, que se desarrolló como celebración de la independencia, tanto de Perú, como de Venezuela y se presentaron símbolos patrios de ambos países. La feria Gastronómica “Peruzuela”, dónde se prepararon platos típicos de cada país para compartir, y la celebración del aniversario del Colegio, en dónde se realizaron presentaciones de danzas típicas peruanas y venezolanas. Todo ello bajo la gestión de la directora y la Asociación de Padres y Madres de Familia de la institución.

4.3. Datos sociodemográficos de las y los estudiantes

En el análisis hemos encontrado que tanto el grupo de Perú como de Venezuela encuestados residen en el distrito de San Martín de Porres, la mayoría de estudiantes son hombres, con 62% para Perú y 73% para Venezuela. Respecto a las edades existen más estudiantes peruanos en tercero de secundaria (60%), mientras que la mayoría de estudiantes venezolanos se encuentran en primero (60%). Cabe mencionar que ambos grupos cuentan con diversidad geográfica/cultural interna, es decir, son o tienen ascendencia directa de diferentes regiones/estados. Sin embargo, cabe resaltar que la mayor parte de estudiantes (83%) lleva viviendo toda su vida en Lima, en comparación con los estudiantes venezolanos que llevan un año. Además, debemos tener en cuenta también, que en su mayoría los peruanos llevan más de dos años en el colegio (60%), mientras que los estudiantes

venezolanos llevan solo meses (94%), esto influye dentro de la dinámica de conformación de grupos y establecimiento de relaciones.

Sobre la composición familiar en ambos grupos observamos que menos de la mitad (47%), tanto en Perú como en Venezuela, pertenecen a una familia nuclear. La diferencia es que en el caso peruano el encontramos que un 22% tiene una madre soltera, mientras que en el caso de Venezuela, si bien el estudiante vive solo con uno de sus padres, estos no están divorciados, sino que uno de ellos se encuentra en Venezuela. Otro punto importante es que un importante porcentaje de estudiantes peruanos (24%) vive en una familia extendida frente a un 7% de venezolanos. Observamos, que, aunque en ambos grupos menos de la mitad cuenta con una casa propia, en el caso de Perú, esto representa un porcentaje importante (42%) cuando en Venezuela solo es un 7%; además casi el doble de estudiantes venezolanos (67%) vive en casa alquilada, frente a sus compañeros peruanos (38%).

4.4. Realidad socioeconómica de las y los estudiantes

Sobre el papel económico de los estudiantes dentro de su hogar observamos que existe una mayor predominancia de apoyo en el trabajo de los padres en ambos grupos, siendo mayor en el grupo de Perú con, en dónde un 58% de estudiantes ayudan a sus padres en su trabajo, frente a un 33% de estudiantes venezolanos. Sin embargo, el número de estudiantes venezolanos que trabaja de forma independiente es más del triple (13%) de estudiantes peruanos (4%) que lo hace.

Respecto a la ocupación de los padres y madres de familias, vemos que existe un mayor porcentaje (44%) de madres que trabajan en su hogar de Perú que de Venezuela (33%), aunque ambos grupos tienen un porcentaje significativo en esta ocupación. El trabajo de las madres venezolanas está enfocado principalmente en ayuda en negocios de comida o ropa, mientras que de las peruanas tienen un negocio propio de venta de comida (27%).

Notaremos que, en los padres, existe una gran variedad de ocupaciones en los casos de Perú como de Venezuela. Dentro de las tres ocupaciones más comunes de los padres de Perú encontraremos: chofer de transporte público como taxi, mototaxis y buses (26%), negociante en venta de comida ambulantes (24%) y ayudantes de empresas o emprendimientos (15%). Para los padres venezolanos la principal ocupación es la de técnico electricista (33%). El resto de ocupaciones de los padres venezolanos no supera el 11%.

4.5. Perfil sociodemográfico del estudiantado peruano

De los estudiantes peruanos a los que se les realizó la encuesta, el 62% fueron hombres y 38% mujeres, de los cuáles, 40% pertenecían al primero de secundaria y el 60% a tercero. Todos los encuestados son residentes en San Martín y la mayoría locales de Lima (83%), siendo solo un 17% migrantes de otras regiones del Perú. Esto nos hace notar una aparente uniformidad dentro de los estudiantes peruanos en cuanto a referentes culturales, sin embargo, el 58% de estudiantes son migrantes de segunda generación en Lima, esto quiere decir que sus padres nacieron en otra región del Perú y traen consigo una cosmovisión propia de lugar de origen que transmiten a sus hijos por distintos medios, lo que da una radiografía más diversa del colectivo local en el colegio.

Sobre su contexto familiar, el 47% de los estudiantes es parte de una familia nuclear, es decir, que vive solo con su madre, su padre y hermanos, de tenerlos, el 24% vive en familias extendidas, con padres, tíos, tías y abuelos, y el 22% vive solo con su madre. La mayoría de estudiantes no cuenta con una casa propia ya que el 38% vive en una casa alquilada, un 11% que en cuarto alquilado y un 9% en casa de un familiar, evidenciando que menos de la mitad de estudiantes, 42%, vive en una casa propia.

4.6. Perfil socioeconómico del estudiantado peruano

Más de la mitad de estudiantes peruanos ayuda a sus padres en el trabajo (58%) después de clases, sin embargo, solo un 4% de ellos tienen un trabajo pagado fuera de su familia. En el caso de la ocupación de sus padres, el 44% de las madres trabajan en su hogar y atendiendo a sus hijos, el 27% tiene un negocio propio (venta de comida), el 14% trabaja en limpieza del hogar o algún negocio, el 8% ejerce una profesión, y el 7% trabaja en oficios de cocina o atención en retail.

De los padres presentes en el hogar (88%), el 26% es chofer de transporte público como taxis, moto taxis y buses, el 24% tiene comercios de comida ambulante, el 15% trabaja como “ayudante” o “empleado” en empresas o emprendimientos, el 14% trabaja como seguridad en empresas o casas, el 7% es obrero de construcción, el 7% ejerce servicios técnicos de electricidad y el restante 7% se dedica a la limpieza en restaurantes.

4.7. Perfil sociodemográfico del estudiantado venezolano

De los estudiantes de Venezuela a los que se les realizó la encuesta, el 73% fueron hombres y 27% mujeres, de los cuáles, 60% pertenecían al primero de secundaria y el 40% a tercero (Se realizó la encuesta a la totalidad de alumnos venezolanos en cada grado). Todos los encuestados son residentes

en el distrito de San Martín de Porres y la mayoría proviene de Caracas (40%), seguido de los estados de Barcelona (Norte de Venezuela) y Mérida (Centro de Venezuela) con 13% cada una y el 34% proviene de estados dispersos, aproximadamente 7% por cada estado. Lo que refleja una diversidad de modos de hablar y costumbres, incluso dentro de los mismos venezolanos.

La mayoría de estudiantes ingresaron al Perú hacia un año o menos (67%) y el resto hace aproximadamente dos años (33%), es necesario resaltar que el 72% ingresó con documentos regulares de inmigración (Pasaporte y Carta Andina) y el 28% bajo la calidad de refugiado solamente con Cédula de Identidad. Un 27% ingresó con su familia completa, 21% ingresó con un apoderado (hermano mayor o tío(a)), 21% ingresó con un padre/madre y sus hermanos, 14% ingresó solo con uno de sus padres, un 7% ingresó solo y un 10% ingresó con otros acompañantes. Más de la mitad de estudiantes (87%) señaló que llegaron al Perú en transporte terrestre, dentro de este porcentaje, 24% llegaron alternando caminata y bus; solo el 13% utilizó avión para llegar al país.

Sobre la composición familiar de estudiantes venezolanos en Perú, menos de la mitad (47%) vive con ambos padres y la totalidad de sus hermanos (familia nuclear) 33% vive solo con uno de sus padres y el otro se encuentra en Venezuela. Los porcentajes van bajando aparece la figura de “nuevo matrimonio”, en dónde el 13% vive con su madre/padre y su padrastro/madrastra, observamos que además un 7% vive con su familia extendida. El tipo de vivienda para las familias, es predominantemente alquilada con un 67%; es importante notar que un 27% de familias viven en un cuarto alquilado y solo el 7% en una casa propia.

4.9. Perfil socioeconómico del estudiantado venezolano

Observamos que menos de la mitad de estudiantes venezolanos ayudan a sus padres en el trabajo (33%), aun así, existe un 13% de estudiantes que trabajan de forma independiente para ayudar a sus padres. En el caso de la ocupación de sus padres y madres que residen en el Perú, el 54% de madres es ayudante de un negocio, de comida o ropa, el 33% de las madres trabajan en su hogar y atendiendo a sus hijos, y solo el 7% ejerce su profesión. Así, encontramos que un 60% de madres no ejercen su profesión en la que trabajaban en Venezuela, dentro de estas profesiones estaban: docentes, policías, enfermeras, contadoras.

Dentro de los padres observamos una gran dispersión de opciones de trabajo, dentro de las cuáles destaca técnico electricista con un 33%, el porcentaje restante se divide en: ayudante de cocina, vendedor de comida, cobrador de combi, mecánico, cargador, ayudante de fábrica, mototaxista variando entre 7 a 11%. En este caso encontramos que el 28% no ejerce su profesión y el 34% ha cambiado de oficio.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar contexto a estos resultados, como primera etapa de este capítulo realizaremos una descripción contextual del Centro Educativo José Balta, nuestro caso de estudio, y de los actores comunicativos en el mismo. Esto con el fin de contextualizar los resultados aquí presentados, evidenciando las características específicas del Centro Educativo José Balta y la realidad de los/as actores comunicativos.

Tras esta breve contextualización, continuaremos con la presentación de los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos de la investigación, los cuáles se encuentran organizados de acuerdo a los objetivos planteados en la metodología de este estudio. Así pues, debido a que el estudio se realiza bajo un enfoque mixto, los datos cuantitativos y cualitativos se aportan indistintamente de acuerdo a las necesidades de información de cada objetivo.

5.1. Descripción de cuáles son y cómo se construyen los imaginarios de estudiantes venezolanos sobre su experiencia migratoria y sus compañeros peruanos.

En este primer capítulo presentamos las percepciones e interpretaciones recogidas en las entrevistas a estudiantes venezolanos, sobre su llegada a Perú, sus compañeros, las diferencias, similitudes que encuentran en comparación con ellos, y finalmente las imágenes que tienen de su contexto educativo de acogida. Los resultados se presentarán organizados bajo las categorías de Interpretación de la experiencia migratoria y el Imaginario sobre compañeros peruanos, que a la vez estarán subdivididos en sus componentes conceptuales.

5.1.1. Interpretación de la experiencia migratoria

a) General

Como respuesta global encontramos dos aspectos principales, en primer lugar, en este caso la migración en el imaginario de los estudiantes venezolanos no se presenta como un aspecto *motivador* o una *gran oportunidad*, sino más bien como algo a lo que hay que *acostumbrarse*, expresiones como “*sabemos que somos invitados*”, “*y por todo, pues, tuvimos que salir*” y “*cuando se empeoró la situación allá pues nos recogimos y nos tuvimos que venir*” son comunes entre los discursos de los estudiantes, lo que refleja que la situación no fue voluntaria, sino obligada, en esta población.

Yo sabía que yo iba a llegar a otro país e iban a haber personas buenas y personas malas, que no les gustara, y que me iban a tratar bien, otras, no, la verdad ni siquiera me importan las otras personas. Diría que la

buena actitud y el respeto entre las personas es lo que ha ayudado a estar en este país. Porque si yo llego y me empiezo a meter con una persona peruana, ellos se van a meter conmigo y es que no van a querer incluir y todo eso, y como estamos aquí de recién llegados uno no va a hacer eso, es como en tu casa, cuando invitas a alguien. (Estudiante de 3° de secundaria, mujer, 16 años).

La migración representó una necesidad a la que se vieron forzados por motivos externos, la mayoría muestra un sentimiento de *resignación* frente a la migración, y de *agradecimiento* por haber sido recibidos. Es importante mencionar que, en el caso de los entrevistados hombres, a diferencia de las mujeres, no consideran su migración como un estado permanente, ya que señalan expresiones como *“mientras estemos aquí debemos comportarnos bien”* y *“debemos aprender para comunicarnos mientras estemos aquí”*, además que señalan expresamente su deseo de volver si la situación mejora, mientras las chicas expresan que se sienten cómodas y *que con el tiempo se han ido acostumbrando y haciendo más amigas* con expresiones como *“me la paso con compañeras que aquí de Perú porque también ellas son chamas”*.

Así pues, tenemos que el imaginario sobre Perú, y en específico la ciudad de Lima, como territorio es negativa frente a una valoración positiva de sus habitantes. Esto también se relaciona con el hecho de que en la mayoría de discursos familiares se resalta el hecho de que al no ser de este país, deben acostumbrarse a las reglas y contexto nacional y llevarse bien, por lo que no desarrollan demasiado las percepciones del país, ello expresado en la generalidad de entrevistados mediante frases como *“o sea no hemos nacido aquí y eso también se respeta, no entonces uno solo dice lo que tiene que decir y ya”* o *“Mis padres no opinan mucho, pero en realidad les interesa que tenga amigos y están cómodos con eso, porque creen que debes aprender cosas de aquí, porque es el lugar que nos ha recibido”*.

b) Centro Educativo

Sobre su experiencia en la institución educativa se observa un balance positivo, pues señalan que desde un inicio recibieron un buen trato por parte de sus docentes y compañeros, y que la sensación de sentirse diferente ha ido disminuyendo con el tiempo y con la interacción entre sus compañeros, aunque manifiestan que el tema del lenguaje y vocabulario sigue siendo una dificultad, pero, al igual que algunas expresiones ofensivas por parte de sus compañeros hacia ellos, consideran que es normal por su situación de migrante y esperan que con el tiempo vaya disminuyendo.

Para mi fue normal, un poco perdido porque no daba con el salón y todo eso, buscando maneras de socializar con mis compañeros. Empecé a hacer amigos con otros venezolanos que identificaba por el acento. Lo más difícil era que al llegar, no me adaptaba a su forma de hablar a veces ellos hablan de forma diferente y tenían que explicarme a que se referían y los hacía sentir mal a ellos porque ellos estaban

enseñándome el tema y diciéndome tal cosa y yo al final "no entendí ni lo que dijiste". Y los profesores también bien aunque a veces no entendía, pero luego mis compañeros me explicaban, aunque nunca falta por ahí el "oh veneco" pero me imagino que es normal que aquí a uno lo discriminen por su forma de hablar porque también se lo hacen a otros compañeros peruanos, y hay que acostumbrarse mientras uno este aquí. (Estudiante de 3° de secundaria, hombre, 15 años).

Así pues, notamos que su interpretación sobre su experiencia es positiva, esto no necesariamente, debido a la falta de inconvenientes, sino a que los estudiantes venezolanos perciben los aspectos negativos como parte "normal" de su interacción por la forma en que llegaron al país, sin embargo, si tiene una carga negativa en la descripción del contexto educativo estudiantil.

5.1.2. Imaginario sobre compañeros peruanos

a) Construcción del imaginario

a.1. Valores culturales

Los estudiantes venezolanos manifiestan que los valores más importantes para ellos son el respeto, vinculado con el trato igualitario y tratar de forma calmada a las personas de todas las edades; y la solidaridad, vista como la capacidad de compartir conocimientos y ayuda en dificultades. En segundo lugar, estarían la tolerancia y el valor de las cosas. Cabe destacar que dos estudiantes mencionaron el respeto, relacionado a género, explicando cómo se debería tratar a una mujer.

Cuadro N°2. Citas de Valores Culturales

Respeto, la solidaridad y el amor, respeto cuando yo hablo con mis compañeros o profesores, y este... el amor, es que yo soy demasiado cariñoso, con mis compañeros en el momento de qué estamos celebrando algo pues, y nos abrazamos entre todos así, pero normal. (Estudiante de 1° de secundaria, hombre, 12 años).	Mis valores más importantes son, el respeto hacia la gente, el ser cortés, o sea el respeto, es yo tratando bien a mis compañeros no maltratándolos ni nada, yo si no me gusta algo lo digo, lo digo serio porque es algo que no me gusta, pero con respeto, o sea sin insultar o pegar a nadie. Y hay algunos compañeros, por ejemplo de Perú, golpea al otro y lo hace hasta lo hace por jugar. Las mujeres también así jugando, los hombres les dicen lo que quieren, hasta que ellas se molestan y se meten, igual... No sé, también la unión, el grupo es muy unido de peruanos también con nosotros pero más con ellos, lo puedo notar yo. (Estudiante de 3° de secundaria, hombre, 15 años).
--	--

Los valores resaltados en este caso, están asociados también con la dimensión Distancia de poder, vista sin embargo desde una mayor distancia del poder jerárquico, con más apego a la libertad y reconocimiento del otro ya que vemos que se basan, sobre todo, en la reciprocidad del trato entre personas con mismo poder de nivel, y además de la expectativa de un trato igualitario, incluso por personas que pueden tener un poder mayor a los entrevistados. y la reciprocidad por

parte de las personas con menos poder, en este caso los estudiantes, respecto de los más poderosos. En el caso los valores siguientes, aparece la imagen de Colectivismo de forma marcada, y también podemos ver que sale a flote el tema de Femeinidad-Masculinidad, no en cuestionamiento de roles, sino más bien en afianzamiento de tales como, “una mujer debe hacerse respetar” “un hombre no debería jugar a faltarle el respeto a una mujer”.

En los aspectos más importantes de su cultura están la gastronomía y el idioma, que se refieren a sus platos típicos, y la segunda a la forma de hablar, al vocabulario, y sus expresiones, características que se relacionan con la clasificación de Culturas a largo plazo, que sitúan sus características culturales con aspectos en constante evolución y dinamismo, además de reforzarse con la visión de distancia de poder.

a.2. Actores influyentes

En el caso de los estudiantes venezolanos, notamos que la familia tiene un peso importante en las interpretaciones de los hechos y el contexto de los estudiantes, referido tanto a su vida escolar como a la percepción de la ciudad; seguido, se encuentra el colegio y los medios de comunicación masiva. En el caso de la vida escolar, según los estudiantes venezolanos, sus padres y familiares cercanos les aconsejan “*llevar la fiesta en paz con sus compañeros peruanos*” y “*hacer amigos peruanos en el colegio*”, es necesario hacer notar, que los estudiantes venezolanos manifiestan que sus padres no opinan sobre las actitudes o compartimientos de sus compañeros o de los peruanos en general, y que recalcan que “*uno está aquí de invitado y hay que adecuarse a lo que nos toca*”. Este discurso de los padres, es fortalecido con las actividades que los estudiantes encuentran en el colegio, ya que los estudiantes venezolanos expresan que la experiencia de los eventos de integración y actividades festivas del colegio son “*muy bonitas y lo hacen sentir cómodos*” ya que aprenden nuevas cosas de la cultura y son capaces de poder expresar su propia cultura. Sin embargo, en el caso de la vida en ciudad o barrio, los padres de los estudiantes señalan que la ciudad de Lima es muy peligrosa y contaminada, además de machista; ello lo refuerza la información recibida por los medios de comunicación en donde los estudiantes señalan que se ve mucho la inseguridad ciudadana y los robos, además de esto, tres de los entrevistados señalaron que han sido víctimas de un asalto, y en el caso de las mujeres, de acoso callejero.

Me contaron que algunos hábitos así de ellos, que bailan mucho Huayno, que es un baile tradicional de aquí. también las comidas típicas que ellas hacen, cómo el ceviche. Por las noticias, porque siempre en las mañanas mi papá ve las noticias. A veces mis papás me preguntan si tengo amigos de aquí de Perú, amigas, y a veces las invito a mi casa, porque hay veces que es mi fiesta de cumpleaños y también que jugamos en el parque, Mis padres no opinan mucho, pero en realidad les interesa que tenga amigos y están cómodos con eso, porque creen que debes aprender cosas de aquí. (Estudiante de 1° de secundaria, mujer, 13 años).

b) Relatos sobre compañeros peruanos

b.1. Percepción de las diferencias

En las entrevistas con los estudiantes venezolanos, estos, señalaron que la principal diferencia es el lenguaje, entendido como el vocabulario y el acento, lo que consideran que les representa una dificultad al comunicarse y un factor importante para hablar más con sus compañeros connacionales que con sus compañeros peruanos. Sin embargo, explican que han ido aprendiendo “*palabras peruanas*” para poder comunicarse con sus compañeros peruanos y entender a sus profesores, además de que han tratado de adecuar su acento y velocidad al hablar, aunque manifiestan que no se les presenta un problema, ratifican que se sienten mucho más cómodos hablando con sus palabras y acento en sus grupos nacionales, ya que “*extrañan hacer sus bromas y desarrollar los temas, con las expresiones conocidas*”, sobre todo los hombres. Asimismo, reconocen que los estudiantes locales sí han incorporado algunas palabras venezolanas a su vocabulario, pero señalan que no las usan de forma adecuada y que más bien las utilizan para hacer bromas. Ello se condice con lo señalado por los estudiantes peruanos, que expresan que si utilizan expresiones venezolanas pero que al mismo tiempo afirman que no conocen su significado y que las utilizan de forma indistinta. Esto da cuenta de que el uso del vocabulario extranjero se ve como una situación anecdótica, más que como una conjunción cultural, por parte de los estudiantes peruanos.

La forma de hablar de aquí es muy diferente a la de Venezuela, hay palabras muy diferentes allá en Venezuela, que de aquí, y así me quedo sorprendido. Por ejemplo, la palabra “*arrecho*”, esa esa sí me quedé pensando yo. Porque allá en Venezuela “*arrecho*”; pero aquí es algo malo, aquí varias palabras son algo malo. Eso es algo raro, así pues, siempre pensando que pueden mal interpretarte, pero solo es cuestión de aclararle lo que significa y listo, pero si se nota cuando ves sus caras, así como de que se están preguntando algo. Porque igual aquí el peruano sabe como habla el venezolano y lo agarra en forma de gracia pues... no se ponen así, como agresivos o como que todo lo que dices está mal pues, no lo toman de esa manera. Aunque uno también como es aquí invitado en este país, pos uno también trata de no usarlas palabras así. (Estudiante de 3° de secundario, hombre, 16 años).

Los estudiantes venezolanos resaltan también que otra diferencia importante son las diferentes interpretaciones de las expresiones, ya que señalan que muchas de las suyas, en Perú, significan cosas “malas” y que muchas veces han recibido burlas y “fastidios” recurrentes por el uso de las mismas, por ello consideran que deben ser muy cuidadosos y tratar de usar menos sus palabras o expresiones para no ocasionar problemas o situaciones “incómodas”. Así por ejemplo, ellos señalan que tratan de aprender diferentes palabras de Perú y reemplazar las suyas. Es allí donde observamos que existe una hegemonía lingüística y del habla de los estudiantes locales frente a los estudiantes inmigrantes.

Además de estas diferencias también encontramos que algunos de los entrevistados encuentran diferencia en los temas, ya que con el grupo de estudiantes peruanos, ellos deben de hablar de acá, o

de situaciones cotidianas, e incluso de juegos, pero sienten que los temas que desarrollan con sus connacionales son mucho más cómodos, ya que con ellos pueden compartir las experiencias que tenían en su país de origen y la situación que está pasando ahora su país, y que es lo que extrañan. Vemos que ello representa un tema de diálogo significativo que desean desarrollar y que se desarrolla con mucha más naturalidad en sus grupos nacionales. Así, la experiencia de vida como tema resulta un gran articulador de relaciones comunicativas, al poder expresar la memoria nacional y la añoranza de su país, no como un tema informativo, sino como un tema emotivo.

Cuando nosotros nos subíamos a las camionetas que ustedes le dicen, autobuses, nosotros cada vez que uno se subía tenía que decir buenos días, y la gente te devolvía el favor. pero aquí uno dice buenos días, pero o, no responden, entonces ... y también cuando uno pasa allá es que decimos, con permiso, voy a pasar, que son diferentes los valores que nos enseñan. Se siente así como algo raro, porque nosotros estamos acostumbrados a ver eso que siempre que uno sube, dice buenos días y todo eso, en cambio aquí no lo hacen, entonces ... es algo raro. Así como, que tu estés acostumbrado, en la cena, a decir buen provecho, pero llegas a otro lugar y tu llegas y nadie dice nada, porque no hay como confianza, entonces nadie dice nada. La mayoría de las veces con mis compañeros de Venezuela, hablamos sobre la situación allá y todo eso, en cambio con mis compañeros de Perú, solo hablamos, de algunas. (Estudiante de 1° de secundaria, mujer, 13 años).

También señalan diferencias del estilo de comunicación, ya que comparan la forma de hablar y responder de los estudiantes peruanos con la de los venezolanos, diciendo, que el primer grupo es mucho menos atento y recíproco respecto a las reglas de cortesía, pues “*no contestan cuando les dices algo*” o “*no te devuelven el saludo*” y esta situación les produce un sentimiento mayor de añoranza de su país. Aun así, no consideran que esto esté “*mal*”, sino que suponen que es parte de la cultura peruana y tratan de no usarlos, aunque explican que no se sienten ofendidos por esto, recalcan su deseo de tener esta reciprocidad, lo que los lleva a mantener y fortalecer sus relaciones comunicativas en el endogrupo ya que en este si encuentran estas respuestas esperadas. Otra diferencia que señalan en el estilo de comunicación es que reconocen que ellos son más “*impulsivos*” que sus compañeros peruanos al dar una respuesta, pero a diferencia de los segundos, los estudiantes venezolanos tienen una valoración positiva de ello ya que argumentan que esta impulsividad solo es una reacción a una decisión “*injusta*” por la que deben reclamar, lo que da cuenta también de su sistema de valores.

b.2. Percepción de las similitudes

En este caso los estudiantes venezolanos no muestran una uniformidad en las respuestas, entre las similitudes que señalan podemos destacar que “*ambos grupos son traviosos*”, “*ambos grupos se apoyan entre sí*” y “*conversar de las maravillas del mundo*”. Las similitudes mencionadas están relacionadas con el comportamiento de cada grupo y de un tema de conversación en común. En el comportamiento señalan un aspecto valorado como positivo, que sería el de apoyarse, y uno negativo que sería el de ser “*traviosos*”.

Nada más en el aspecto que todos somos... buscamos apoyarnos el uno al otro, nada más. nada más en eso nos parecemos. (Estudiante de 1° de secundario, hombre, 12 años).

Las tres similitudes son desarrolladas superficialmente, se observa una tendencia a la negación de estas por parte del colectivo inmigrante entrevistado, ya que las expresiones se complementan con “solo eso diría, nada más” o “No sé, puede ser en ...” lo que refleja una idea de duda por su parte, o de similitudes muy puntuales.

b.3. Imágenes sobre los otros

Existen diversas imágenes mostradas por los diferentes estudiantes de Venezuela sobre sus compañeros peruanos, y aunque la mayoría considera que en general “son buenas personas”, al mismo tiempo, se encargan de enfatizar que no todos son así y que “para evitarse problemas” solo se acercan a quienes consideran que tienen la primera característica. Dentro de las imágenes presentadas, una de las más destacadas es que “son alborotados”, esta característica la explican con el hecho de que consideran que cuando se les dice algo se sorprenden mucho, y lo repiten una y otra vez “hasta el cansancio, lo mismo”, lo que se articula con que consideran que a veces son “molestos, fastidiosos” ya que dicen la misma palabra que se les enseñó o que es nueva, “demasiadas veces y sinsentido”.

Otro punto es que señalan, que los estudiantes peruanos, aunque, si hablan y son conversadores, hablan menos que ellos pues afirman que “no siguen el jolgorio”, lo que significa según desarrollan, que al hacer bromas, sus compañeros peruanos, se ríen y comentan, pero no siguen con la broma o no hacen otra seguida, como a ellos les gustaría, ello, les otorga la noción de que son más “reservados” que no necesariamente tiene una connotación positiva, ya que esto se relaciona con indiferencia, expresado en frases como “te cambian la mirada” o “tiran para otro lado”, a pesar de la connotación, los estudiantes venezolanos, consideran que esta situación se da debido a que “los peruanos son diferentes” y no lo sienten como molesto, tampoco como algo bueno, sino más bien como algo que deben aprender para poder interactuar.

Cuadro N°3. Citas de Imágenes sobre los otros

<u>Cambian la mirada y eso pues, que no es lo mismo que te siguen ni nada (...) Pues normal, también, a mí no me molesta mucho eso, porque como te dije igual aquí son diferentes, no y</u>	<u>Yo tengo compañeros que algunos se portan mal. Bueno, algunos no respetan a los profesores, no les hacen caso al hablar. Algunos son amables, y otras en las que no son amables, por ejemplo, los que son</u>	<u>Alborotados, algo fastidiosos, o sea molestos, algo alborotados y que siempre repiten la misma palabra, yo digo algo ya cada rato repiten, por ejemplo yo</u>
---	--	--

están en su país. Pues he bajado, de vez en cuando, a veces con algunas con algunos compañeros, hay gente con la que si he bajado las revoluciones que le dicen, la forma de hablar mía yeso, pero hay otros que si me contestan, pero igual he tratado de adecuarme para conversar con ellos, pues, con su dialecto y eso. (Estudiante de 3° de secundaria, hombre, 15 años).	amables hay veces que llegan y dicen los buenos días, hay veces que somos hiperactivos, sin embargo los que no son amables, preferimos que no nos traten mal y no hablamos con ellos. Cuando hablan de otra persona, siento que no, siento que son mas liberales, hay algunos que no hablan por pena, en clase hay algunos que no opinan por pena, y hay otros que si opinan, para saber más del tema, para ganarse el punto. (Estudiante de 1° de secundaria, hombre, 13 años).	digo, ladillada, y a cada rato ellos están, ladillada, ladillada, ladillada... repiten la misma palabra pa fastidiar. (Sus características) Qué caen bien, porque, si a veces son algo fastidiosos, pero caen bien pues. Algunas cosas decimos que son fastidiosas porque ya pasó mucho tiempo y lo siguen diciendo. (Estudiante de 1° de secundaria, mujer, 13 años).
---	---	--

Algunos estudiantes venezolanos también manifiestan que existen grupos de estudiantes peruanos “*se creen superiores*” debido a que siempre “*están mandando como uno debe comportarse en el aula*” o colegio, que consideran que “*tratan de humillarlos*” (a los venezolanos) para que ellos (los peruanos) “puedan sentirse los mejores”, eso en diferentes ámbitos, como académicos o en el recreo. Además, este se complementa con otros reportes de estudiantes que consideran que los estudiantes peruanos los “miran, siempre, que hacen” o “*cómo se comportan*” y los estudiantes venezolanos no entienden por qué. A pesar de esto los estudiantes venezolanos, señalan que no son todos así y que evitan tener interacciones con estos grupos, prefiriendo estar entre ellos o con los grupos de peruanos que son “*más divertidos*” o “*amables*”, y expresan que cuando han tenido que interactuar, al principio “*respondían*, pero que ahora tratan de adecuarse para evitar problemas”, recalando nuevamente que su papel es “*adecuarse*”.

Notamos entonces, que, por parte de los estudiantes venezolanos, ellos consideran que existen locales “*amables y divertidos*” y por el otro lado, locales “*menos respetuosos y fastidiosos*”, en su interacción, observamos que esto es un factor importante para elegir con quien interactuar, y con quién no. Así, vemos que no hay una imagen uniforme sobre sus compañeros peruanos, pero que existe una justificación hacia ellos, basándose en que puede ser característico del país y de que no pueden cambiarlo.

5.2. Descripción de cuáles son y cómo se construyen los imaginarios de estudiantes peruanos sobre su experiencia migratoria y sus compañeros peruanos.

En el presente capítulo analizaremos las percepciones e interpretaciones recogidas en las entrevistas a estudiantes peruanos, sobre el fenómeno migratorio a Perú y a su centro educativo, y cómo diferentes actores han influido en la construcción de las imágenes que relatan sobre esta situación. Los resultados se presentarán organizados bajo las categorías de Interpretación del

fenómeno migratorio e Imaginario sobre sus compañeros venezolanos. Con el fin de desarrollar un resultado global de la visión de los estudiantes peruanos sobre su país y la migración se detallarán los componentes conceptuales de cada categoría.

5.1.1. Interpretación del fenómeno migratorio

a) Percepción de Venezuela

Aun así, el imaginario sobre Venezuela de los estudiantes entrevistados se relaciona a crisis económica y política, que no necesariamente se expresa con estas palabras, sino más bien señalando con lo que sus compañeros cuentan acerca de la mala gestión del presidente Maduro con expresiones de *“Maduro es un dictador que los deja que se mueran de hambre”* y *“Está tan pobre Venezuela que no tenían para comer ni para medicinas”*. Así, la imagen de Venezuela que se tiene es de un lugar en pobreza y con muchos problemas económicos, por lo que significa para los estudiantes peruanos, un fenómeno sorprendente y preocupante ya que señalan *“Si allá no tienen de donde sacar dinero, los familiares que se van deben mandar dinero y ya no es dinero para el país, sino que se va”*.

b) Percepción de la inmigración en Perú y en la institución

Los resultados muestran que los estudiantes peruanos consideran en un primer momento que es bueno tener compañeros extranjeros, sin embargo, enfatizan en que no todos son buenos y reconocen que les resulta *“difícil”* comunicarse con ellos y que existen peleas entre el grupo peruano y venezolano, además, señalan que la cantidad de migrantes venezolanos puede representar un problema para el país o para su centro educativo. Se observa también que en general, las personas entrevistadas, no tienen en cuenta la situación que ha provocado la migración de sus compañeros extranjeros, y para la integración, consideran que puede ser difícil para otros compañeros locales acostumbrarse a sus compañeros venezolanos.

También manifiestan que el aspecto positivo de la migración sería la oportunidad de aprender de ellos. Así, podemos decir que existe un discurso relativo sobre la migración en la institución, dónde la imagen sobre la migración es de desconfianza, ya que en un primer momento se muestra una interpretación positiva de la migración, pero siempre se tienen presentes los aspectos negativos y los riesgos de la misma en la mayoría de casos. Para finalizar podríamos concluir que la imagen que se tiene de la migración sería a la vez, una oportunidad para conocer nuevas costumbres, y, por otro lado, una situación inquietante, que representa dificultades para la comunicación e integración. Además, los estudiantes consideran que la migración es buena mientras no repercuta directamente

sobre ellos, ya que la connotación negativa se da a partir de considerar que puede afectarlos a futuro de forma material; o que puede afectar a su contexto al provocar violencia. Es necesario mencionar también, que, en la globalidad de respuestas, se observa a la migración como algo permanente, con algo a lo que uno debe acostumbrarse a vivir.

Cuadro N°4. Citas de Percepción de la Inmigración

<p>Me pareció bonito al porque puedes compartir lo de acá con ellos, y ellos lo de pueden enseñarte los lugares bonitos que hay en Venezuela, sus platos, y eso. Éramos amigos al principio, pero luego ellos empezaron a no respetar y todo eso, eso ya no me parece bien, pero no son todos, igual en el colegio, en la calle, algunos son buenos y otros no, no respetan. Hay algunos que faltan al respeto y los profesores tienen que aguantar. (Estudiante de 1° de secundaria, hombre, 12 años).</p>	<p>Me pareció bien cuando llegaron, yo me llevo bien con ellos, no porque sean de otro país los voy a tratar mal, a mí me respetan. Fue distinto sí, porque había cosas nuevas, pero de ahí, todo normal, o sea a veces no les entendía o luego reaccionaban mal, pero como te dije, si le pones las cosas claras no hay problema (...) Considero que la migración al país es muy excesiva y eso si afecta un poco al dinero que hacemos los peruanos, y eso nos va a afectar, con la falta de trabajos a futuro, porque ellos lo mandan a su país. (Estudiante de 3° de secundaria, mujer, 14 años).</p>
---	---

5.1.2. Imaginario sobre compañeros venezolanos

a) Construcción del imaginario

a.1. Valores culturales

Estos resultados muestran que los valores más importantes para los estudiantes peruanos son el respeto, relacionado con el respeto a las personas mayores, y el tono de voz, esto es, que no se debe gritar; y la responsabilidad, entendida como obediencia en los deberes u obligaciones. En segundo lugar, estarían la gratitud y la humildad, que relacionan sobre todo con una dinámica de dar y recibir, esto es que al ser amable se tiene una expectativa sobre la reacción del otro. Valorado el hecho de devolver un favor. Los valores expresados, están muy asociados con la Distancia de poder, desde una visión de poder jerárquico, ya que como observamos, existe una valoración positiva de la obediencia y la reciprocidad por parte de las personas con menos poder, en este caso los estudiantes, respecto de los más poderosos, en este caso, la imagen de, un docente o un padre o madre de familia.

Cuadro N°5. Citas de Valores Culturales

<p>El respeto debe ser lo principal para llevarnos, en todos, estar en silencio y obedecer a lo que nos dicen,</p>	<p>Para mí el valor más importante es el respeto, hablar con respeto a todos los que nos rodean, ser</p>	<p>El respeto, la igualdad y esto, querer a todos por igual. El respeto por ejemplo sería no burlarse de las personas,</p>
--	--	--

<p>porque si nos dicen es por nuestro bien. Debemos ser agradecidos por todo lo que podemos hacer, a nuestros padres, a los demás, por apoyarnos, o sea la solidaridad, debemos agradecerla, la solidaridad con el resto. (Estudiante de 1° de secundaria, hombre, 12 años).</p>	<p>amable, ser discreto. Discreto, como, no responder, no pelear por las puras y eso. La humildad y el ser agradecido con lo que tenemos, con nuestros padres, con los adultos. (Estudiante de 3° de secundaria, hombre, 15 años).</p>	<p>valorarlas tal como son, y que no discriminemos a otras personas por su raza, su color de piel, la forma en la que hablan. Obedecer y hacer las tareas también es otra forma de respetar, para mí. (Estudiante de 1° de secundaria, mujer, 12 años).</p>
--	--	---

Sobre los aspectos resaltados cómo los más importantes de su cultura están las tradiciones, como las danzas, los cantos y la artesanía y la gastronomía, ya que ellos tienen la imagen de unión, de actividades conjuntas que se realizan en forma de celebración de pertenecer a una comunidad, y por tanto a una nacionalidad, con connotaciones que consideran que esto es único, propio y por tanto un orgullo. Señalan que deberían mantenerse, practicarse y respetarse en cada espacio. Estas manifestaciones están vinculadas al grupo de valores de Colectivismo-Individualismo y Orientación a corto plazo, ya que asocian el presente con el pasado, dando prioridad al mantenimiento de las tradiciones y las uniones de grupos familiares y locales, lo que significa un individualismo mayor frente a objetivos comunes.

a.2. Actores influyentes

Observamos que en general la intervención de las familias en la construcción del imaginario de los estudiantes peruanos sobre sus compañeros venezolanos, se ve contrarrestada por las acciones del colegio y la interacción entre estudiantes peruanos y venezolanos. Ello debido a que los estudiantes peruanos señalan que sus familias destacan las características negativas de la migración y migrantes venezolanos, como que *“es una cantidad excesiva de migrantes”*, que *“los estudiantes venezolanos no respetan a sus madres”* o *“que los venezolanos roban trabajo”*, sin embargo, los estudiantes contrastan esta información con la que reciben de sus compañeros en sus interacciones cotidianas y en los espacios generados por sus docentes y la dirección del colegio. Ya que en la interacción la mayoría de estudiantes reporta que sus compañeros *“tratan de ser mejores y ser amables”*, además de esto, en las conversaciones los estudiantes de Venezuela les contaron lo que motivó su partida de Venezuela, como fue su camino hacia Perú y cómo vivían allá, frente a lo cual, lo que les permite tener una visión más diversa sobre sus compañeros venezolanos, como por ejemplo, afirman que *“como hay venezolanos malos, ha venezolanos que se esfuerzan”*, y ponen de ejemplo a algunos de

sus compañeros, es decir, que evitan caer en las generalizaciones.

Mi compañero me contó, que vinieron por tierra, que estuvieron varios días, viajando, otro escuché, que compraron un montón de pan, así que vinieron comiendo todo el transcurso del viaje.

Participante: mis compañeros me han contado, aunque también vi en las noticias, no?, que era muy penoso como saltaban la frontera. También me pareció más riesgoso. Mi papá dice que es una cantidad muy excesiva, acá vemos peruanos y venezolanos por montón, vas a un lugar siempre hay un venezolano y eso sí afecta un poco al Perú, porque ya que el dinero que nosotros hacemos acá en Perú, los venezolanos también hacen dinero y lo mandan a Venezuela, y eso en algún tiempo nos va a afectar con el dinero, con la falta de trabajos.

Entrevistadora: Y tú, estás de acuerdo con ellos...

Participante: Algo sí, porque a veces cuando buscan trabajos, algunos ponen "Solo venezolanos" porque ellos cobran menos cantidad que los demás cobran. (Estudiante de 3° de secundaria, mujer, 14 años).

De esta forma observamos que los medios y el contexto que influye y que es significativo, en la construcción de imaginarios de los estudiantes del colegio José Balta, son las interacciones cotidianas generadas en el aula y eventos de integración, ya que es en estos espacios donde comparten sus conocimientos de su propia cultura y realidades de su país, lo que permite tener una visión de contrapeso con el familiar, que sin embargo, también constituye un factor importante en la visión de la migración venezolana en general por parte de los estudiantes peruanos. Además, la mitad de entrevistados, también mencionan a los medios como fuente de información, y señalan que la mayoría son noticias negativas, que refuerza lo que sus padres les dicen.

b) Relatos sobre compañeros peruanos

b.1. Percepción de las diferencias

En este caso particular del Colegio Coronel José Balta, los estudiantes locales entrevistados manifestaron que la diferencia más notoria es el lenguaje, y a diferencia de las costumbres o valores, expresaron que la adaptación se ha dado de ambos grupos, ellos consideran que se han acostumbrado a oír su acento y a veces pueden entenderlos, e incluso usar algunas de sus palabras. Aunque aún señalan que es difícil entenderlos cuando los estudiantes venezolanos hablan totalmente con su acento, por ello enfatizan en que ambos grupos deben esforzarse en utilizar un lenguaje y acento "adecuados". El interés por establecer una comunicación nace de la posibilidad de entendimiento, según reportan los estudiantes peruanos entrevistados, ya que señalan que "*cuando no entienden la palabra o jerga*" prefieren evitar continuar o retomar la comunicación. Tal aceptación de la diferencia se da más por acostumbramiento, que, por reconocimiento, según se puede deducir de los relatos de los estudiantes peruanos.

Su lenguaje, su lenguaje que es diferente al mío, o sea en el tono de voz y las frases que usan. Es que. La mayoría que escuchado son insultos, o sea, parecen insultos. O sea este lenguaje se escucha medio como insulto. O sea son .. lenguaje diferente. Sí, casi no, o sea no parece mal porque para ellos es normal, pero igual es mejor ahorrarse problemas. O sea ellos tienen un lenguaje diferente, que para nosotros es diferente pero para ellos es normal. (Estudiante de 1° de secundaria, hombre, 12 años).

La segunda diferencia más destacada es el comportamiento, es que los venezolanos son más alegres que los peruanos, y ello significa una valoración positiva, ya que comentan que los hacen reír y que por ello sí podrían “*establecer comunicaciones con un grupo culturalmente distinto*” y que por tanto se ven más amigables, incluso relacionan esta característica con que los venezolanos son “*más sueltos al hablar*” y lo hacen entre risas, siendo esta denominación valorada, menos positivamente ya que los estudiantes peruanos consideran que a veces las cosas se deben decir con mucha menos soltura y “*mayor cuidado*” como ellos lo hacen, es decir, que consideran, que en los estudiantes venezolanos sí deben adecuarse en la forma de expresar los sentimientos, emociones o críticas.

Ellos sí, son más sueltos, ellos son más relajados, no todos, algunos, pero sí la mayoría, son muy libres así de expresarse, algunos aquí somos por ejemplo, te retienes, por miedo, no? ellos no, ellos lo sueltan, lo dicen nada más. (Estudiante de 3° de secundaria, mujer, 14 años).

Una característica negativa que señalan es en cuanto a la actitud al aprendizaje, ya que consideran que los estudiantes de Venezuela no van al colegio a aprender, sino a “*hacer chacota*”, ya que subyacen a los discursos una sensación de micro-injusticia, ya que señalan que sus compañeros no acatan las reglas de la vida escolar, como ellos lo hacen, y consideran que para ambos grupos se debe homogenizar el comportamiento, aunque para cada uno se debe utilizar diferentes medios, como el castigo (verbal), traducido en que los docentes deben llamarles más la atención, y su estilo de comunicación con ellos (los estudiantes venezolanos) debe ser mucho más vertical y autoritario.

b.2. Percepción de las similitudes

Respecto a las similitudes observamos que el grupo de estudiantes peruanos, ha señalado pocas o ninguna similitud en la forma de expresarse o lenguaje. Y que estas similitudes, aún escasas, se sitúan más para el lado comportamental. En general los estudiantes venezolanos señalan que las similitudes se ubican en que en ambos grupos, existen “*estudiantes que se portan bien que se portan mal*”. Esto nos indica que existe una baja percepción de similitudes en punto en común que permita reflejarse el uno en el otro y que puede ser un factor que influya de forma negativa en la motivación para establecer en la comunicación efectiva.

Hay peruanos que son respetuosos, como otros que no, hay otros que también hacen sus cosas, se comportan bien, se comportan bien, son más amigables que otros y eso, también. (Estudiante de 1° de secundaria, hombre, 12 años).

b.3 Imágenes sobre los otros

Los estudiantes peruanos entrevistados consideran que existen compañeros venezolanos buenos y malos, aunque la mayoría señala que los venezolanos “*son irrespetuosos*”, que se completa con la afirmación de que “*contestan a los profesores*” o “*hablan muy fuerte durante clase*” y que se correlaciona con no acatar las normas de cortesía y modales dentro del aula. También nos dicen que varios de ellos “no saben controlar sus emociones y son agresivos”, que se traduce en que “*reaccionan muy rápido*” a cosas que se les dice y que pueden ser bromas, además está el que “*son irresponsables*” ya que no hacen lo que los docentes esperan de ellos y duermen en clase.

Apoyan. Cómo que son la mayoría relajados para más relajados, habrían 5% que se interesan más en el colegio, en las tareas. O sea, bueno, en este cuarto bimestre sí, porque o sea por lo mismo que tienen que pasar el año, pero de relajados al inicio del año, si habían muchos. Se notaba que no les importaba mucho, hacían bulla en clase, se dormían, se distraían. Son más sueltos, cómo que hablan entre ellos en su vida diaria, pero entre ellos nomás como que son muy grupo, muy conservadores, hablan muy fuerte a la hora cuando estamos en el salón. (Estudiante de 3° de secundaria, hombre, 15 años).

Finalmente expresan que la mayoría se junta “*solo con otros venezolanos y cierran su grupo*” como una actitud negativa ya que consideran que existe una mayor confianza entre ellos, y que con el resto solo son amables. Cabe destacar que estas características están referidas sobre todos a los estudiantes venezolanos hombres, ya que al preguntar si ocurría lo mismo con las estudiantes mujeres señalaban que estas eran “más tranquilas” y “responsables” que cumplían con sus tareas y hablaban cuando debían en el salón. Sobre las relaciones de grupo, los estudiantes peruanos señalan que los venezolanos tienen una dinámica de grupo cerrada como que “se juntan entre ellos nomás”, lo que se observa de forma negativa, debido a que consideran que ello divide al grupo, esto también sobre todo señalado en el grupo de hombres.

Yo opino que son alegres, se reconoce por su voz por su alegría. En algunos por sus habilidades para jugar en los deportes. Ellos siempre paran alegres, me parece que está bien, porque están llenos de vida y ayudan a todos. Algunos no respetan los valores que tenemos. La mayoría se comportan mal, o sea, hacen bulla, no respetan la clase de los profesores, paran jugando. Cuando participan en clase algunos si aceptan las correcciones, algunas veces, algunos medios cambian de cara. (Estudiante de 1° de secundaria, mujer, 12 años).

Sin embargo, en su relato reconocen cualidades que consideran positivas de sus compañeros venezolanos en general, como que “*son muy buenos amigos*”. Esto debido a que enfatizan que en experiencias de haberles contado algo, no se la contaban al resto. Resaltan como cualidad también, que “*siempre están dispuestos a ayudar a los demás*”, ello debido a que “comparten la tarea” y ayudan a hacer cosas manuales o a solucionar un problema personal. Asimismo manifiestan, a la vez como característica positiva negativa, que “sean muy conversadores”, “*muy alegres*” y “*divertidos*”, siendo negativa al no estar dentro de los que los estudiantes consideran, “*el momento y lugar*

adecuado". Es necesario rescatar que algunos entrevistados expresan que observan "*esfuerzo por mejorar en los estudios*" por parte de sus compañeros venezolanos, aunque, algunos lo atribuyen directamente a que es porque "*necesitan pasar de año*", otros consideran "*que es parte de sus ganas de aprender y ser buenos*". Esta cualidad se relaciona con una menor irresponsabilidad y mayor acatamiento de normas dentro del aula.

Por ello observamos que los estudiantes peruanos tienen una primera imagen negativa sobre sus cogeneres venezolanos, sin embargo reconocen sus cualidades y cambios que ellos han realizado en el periodo de tiempo compartido. Hay un cuidado en la mayoría de peruanos para no generalizar los aspectos negativos o positivos de sus compañeros a excepción de la "*amabilidad*" e "*impulsividad*", que son los rasgos que relacionan con la condición de venezolano/a. Vemos en general también, que las explicaciones sobre el comportamiento de los compañeros venezolanos no se justifica por la situación de crisis que conocen que sus compañeros están pasando, sino que más bien se lo atribuye a una característica de su personalidad, que poco a poco puede ser capaz de moldearse bajo las normas del colegio.

5.3. Análisis de las Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural

En este apartado pretendemos analizar los componentes de la competencia intercultural del alumnado para la comunicación entre estudiantes peruanos y estudiantes venezolanos dentro de la institución educativa. Para ello se realizó un cuestionario a los estudiantes de Venezuela y Perú para identificar su conocimiento, emotividad y comportamiento en relación a una realidad multicultural.

El tipo de cuestionario aplicado a 61 estudiantes, 15 de Venezuela y 46 de Perú (37% mujeres y el 63%, varones) fue un cuestionario CIAP adaptado, en donde para cada variable, se utilizó una escala diferenciada, en el caso de conocimiento se realizó bajo una escala nominal (2= "Sí"; 1= "No") complementado con preguntas abiertas para determinar el nivel de conocimientos, esta modificación se realizó para reemplazar a la escala Likert, ya que al aplicar el piloto bajo esta escala, los estudiantes se calificaban con un "*alto conocimiento*" y al complementar con una pregunta en entrevista no podían responder, con la finalidad de disminuir el caso de respuestas que con respuestas imprecisas, se optó por colocar la escala nominal y preguntas abiertas de correspondencia para conocer el nivel real de conocimiento. En el caso de las variables de "emotividad" y "comportamental" se realizó una escala Likert diferenciada.

Siguiendo con el análisis estándar para este tipo de pruebas, se calculó la media, la desviación típica, y el porcentaje de respuesta por cada enunciado. Además, también se realizó una media total

por cada dimensión (cognitivo, emotivo, comportamental) mediante la suma de las puntuaciones de cada enunciado, para analizar el nivel en que se encontraban los estudiantes, y una media general de las tres para analizar la competencia comunicativa intercultural en su globalidad.

En un análisis general de las respuestas podemos concluir que la dimensión más desarrollada en es estudiantes encuestados es la emotiva, esto es, que se encuentran motivados a conocer costumbres, historia, experiencias y vocabulario de sus compañeros. También que reciben un refuerzo positivo de su entorno educativo y que tienen una actitud positiva hacia la migración y sus compañeros de diferente país.

Tabla1. Medias y Desviación Típica obtenidas en las respuestas de los estudiantes peruanos y venezolanos del Colegio José Balta – San Martín de Porres (Por dimensión).

Dimensión Cognitiva	Dimensión emotiva	Dimensión comportamental
M = 3.79* ⁴	M = 3.89	M = 3.14
Desviación Típica (DT)		
DT=1.04	DT=0.96	DT=1.13

La dimensión menos desarrollada es la comportamental, es decir la que se refleja en la práctica e interacción entre los estudiantes de Venezuela y Perú, si bien es un puntaje medio, que supera la mitad, observamos que las prácticas de respeto mutuo, en comentarios o acciones, aún faltan potenciar para que se realicen de forma constante y no aleatoria. En cuanto a análisis por género y edad, observamos que la DT es baja, lo que quiere decir que las respuestas son generalmente homogéneas y que la mayoría tiene respuestas en el rango de la media, por lo que no es estadísticamente significativo realizar una separación con dichas variables.

5.3.1. Análisis por Dimensión y Nacionalidad

Al diferenciar las respuestas en función de Nacionalidad, los resultados muestran que existe una pequeña diferencia en el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural entre estudiantes migrantes y estudiantes locales. Los estudiantes migrantes presentan un mayor puntaje en la dimensión cognitiva y la dimensión comportamental que los locales. En cuanto a la dimensión

⁴ Escala equivalente del promedio: 1.79 en el rango 1-2 escalado al rango 1-5.

emotiva, relacionada con la motivación, la actitud y la influencia del entorno educativo, es igual para ambos grupos.

Tabla 2. Medias obtenidas por Dimensión y Nacionalidad.

Nacionalidad	Dimensión Cognitiva	Dimensión emotiva	Dimensión comportamental
Perú	M = 3.77* ⁵	M = 3.89	M = 3.20
Venezuela	M = 3.83*	M = 3.89	M = 3.40

a) Competencia Cognitiva Intercultural

A continuación, exponemos los resultados de la primera parte del cuestionario CIAP, de 8 preguntas cerradas y 3 preguntas abiertas, aplicado a toda la muestra.

Tabla 3. Resultados Dimensión Cognitiva.

DIMENSIÓN CONGITIVA		M	DT	Sí	No
				%	%
Total de dimensión		1.79	0.34	79	21
Total de dimensión para Perú		1.77	0.35	77	23
Total De dimensión para Venezuela		1.83	0.28	83	17
Nivel de autoconocimiento cultural					
Total de indicador general		1.85	0.30	85	15
Total de indicador para Perú		1.85	0.30	85	25
Total de indicador para Venezuela		1.88	0.24	88	12
1	¿Conozco mi cultura, mi país?* ⁶ Menciona 3 aspectos que conozcas	1.79	0.26	79	21
Perú		1.78	0.25	78	22
Venezuela		1.85	0.18	85	15
2	Cuando hablo con mis compañeros utilizo palabras, temas y jergas que son propias de mi país.	1.93	0.25	93	7
Perú		1.91	0.28	91	9
Venezuela		2	0	100	0
3	Entiendo que existen palabras que pueden significar cosas diferentes, aun en el mismo idioma.*	1.80	0.36	80	20
Perú		1.81	0.34	81	19

⁵ Escala equivalente del promedio: 1.79 en el rango 1-2 escalado al rango 1-5.

⁶ Para poder contrastar los datos de las preguntas cerradas nominales se 4 realizaron preguntas abiertas de complemento, que se han promediado con su respectiva pregunta cerrada para obtener la media final contrastada. Se codificó a las respuestas de las preguntas abiertas de acuerdo al número de *aspectos* señalados por el estudiante y al tipo de respuesta dada.

Venezuela		1.78	0.41	78	22
4	Considero que las costumbres que tengo y los valores que me han enseñado, influyen en mi forma de interpretar muchas cosas que me dicen.	1.89	0.32	89	11
Perú		1.89	0.31	89	11
Venezuela		1.88	0.35	87	13
Nivel de conocimiento de la otra cultura					
Total de indicador general		1.72	0.39	72	28
Total de indicador para Perú		1.70	0.41	70	30
Total de indicador para Venezuela		1.79	0.32	79	21
5	¿Distingo diferencias entre mis costumbres y las de mis compañeros de otro país, para expresar y comunicar ideas	1.89	0.32	89	11
Perú		1.87	0.34	87	13
Venezuela		1.94	0.26	93	7
6	Puedo identificar las costumbres, valores, formas de pensar y hacer de mis compañeros/as de otro país.	1.84	0.37	84	16
Perú		1.80	0.40	80	20
Venezuela		1.94	0.26	93	7
7	¿Conozco palabras que en Venezuela tienen otro significado del que tienen en Perú?	1.85	0.36	85	15
Perú		1.83	0.38	83	17
Venezuela		1.94	0.26	93	7
8	Hay cosas parecidas entre mis costumbres y las de mis compañeros de otro país, para expresar y comunicar ideas*	1.32	0.50	32	78
Perú		1.30	0.50	46	54
Venezuela		1.34	0.51	34	56

Hemos dividido esta dimensión en dos indicadores “Nivel de autoconocimiento cultural” y “Nivel de conocimiento de la otra cultura” con el fin de obtener la puntuación final. En esta dimensión se realizaron, además de preguntas con escala nominal, preguntas abiertas con las que se promediaron.

Los resultados nos muestran que en esta dimensión el puntaje más alto (1.83) lo tiene el indicador “Nivel de Autoconocimiento cultural” dentro del cual el conocimiento más desarrollado es la *autoconciencia de utilizar un vocabulario propio del país al que se pertenece* con un puntaje promedio de 1.93 por estudiante (alto nivel) y un porcentaje de 93% de estudiantes que reconoce que tener esta práctica. El puntaje más bajo es para el indicador “Nivel de conocimiento de la otra cultura” (1.72) en donde encontramos que el conocimiento menos desarrollado es el reconocimiento de las *semejanzas con el grupo de la otra nacionalidad* con un puntaje promedio de 1.32 (bajo nivel) y solo, con un porcentaje de 32% de estudiantes que es capaz de señalar estas semejanzas.

Al realizar una comparación entre los estudiantes de Perú y Venezuela en esta Dimensión, observamos que existen más estudiantes de Venezuela (88%) con un alto puntaje (1.88) que

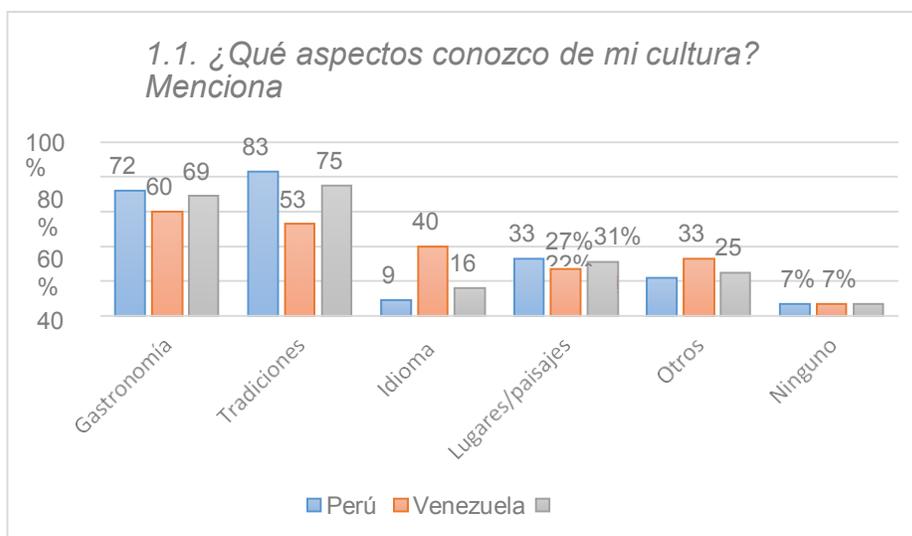
estudiantes de Perú (85%) con un puntaje similar (1.85). Además, observamos que la mayoría de estudiantes de Venezuela (93%) tienen un alto conocimiento (1.94) de las costumbres, valores y formas de pensar de sus congéneres peruanos, mientras que estos tienen en su mayoría (80%) un conocimiento algo menor (1.80) de sus compañeros venezolanos. Aun así ambos tienen un alto conocimiento sobre el otro, con una ligera ventaja en los estudiantes venezolanos.

a.1. Análisis de las preguntas abiertas de la Dimensión cognitiva

Pregunta abierta 1

La primera es pregunta abierta complementa la primera pregunta cerrada 1.1. *¿Qué aspectos conozco de mi cultura? Menciona 3*, para esta pregunta tenemos las siguientes respuestas:

Gráfico 1. Pregunta abierta 1: *¿Qué aspectos conozco de mi cultura?*



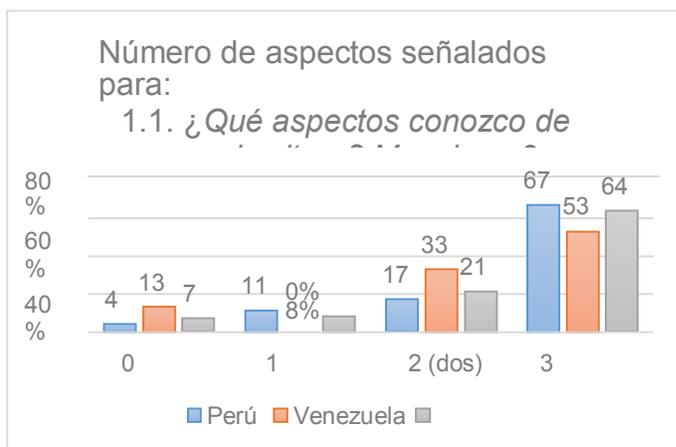
En este gráfico observamos que los dos aspectos más conocidos por los estudiantes, tanto de Perú y Venezuela son las *tradiciones* y la *gastronomía*, ocupando la primera, el 75% y

la segunda el 69%. En caso de Perú las *tradiciones* son mayores que la *gastronomía* en un 10%, a diferencia de Venezuela en que la *gastronomía* es mayor en un 7% frente a las *tradiciones*. Es necesario especificar que *tradiciones* ha englobado lo señalado por los estudiantes con: danzas, costumbres, música tradicional y artesanía (solo en caso de Perú). En el tercer lugar como resultado conjunto de ambos grupos tenemos a los *lugares y paisajes*, con un 31% entre Venezuela (27%) y Perú (33%), sin embargo, al diferenciar los grupos notamos que, en el caso de Venezuela, *Lugares y paisajes*, tomaría el quinto lugar, luego de *idioma* (40%) y *otros* (33%), en el que estacan: formas de ser, la gente, y los valores como el agradecimiento y el respeto. El aspecto del *idioma*, marca una diferencia significativa en donde el 40% de estudiantes venezolanos lo señala como un aspecto de su

cultura, frente a un 9% de los peruanos.

Es necesario también anotar que para la pregunta ¿Conozco mi cultura, mi país?, del total de estudiantes, 96% afirmó que conocía su cultura y país, frente a un 4% que señalaba que no la conocía.

Gráfico 2. Número de aspectos señalados para pregunta abierta 1.



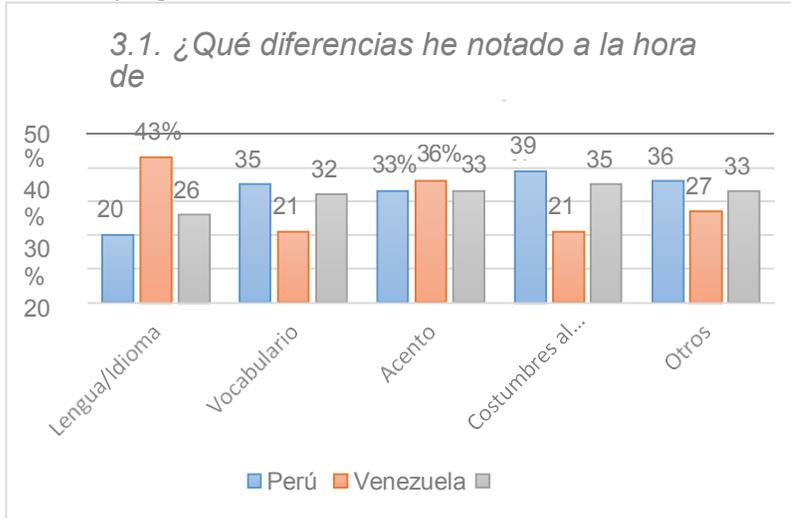
En caso de la comparación de estudiantes venezolanos y peruanos, esta no es mayor, ya que la totalidad (100%) de estudiantes venezolanos, afirmaban conocer su cultura frente a un 96% de los peruanos, teniendo estos últimos, 4 puntos porcentuales menos, equivalente a una persona. Sin embargo, al analizar las respuestas de sobre preguntas abiertas, notaremos que marca una

diferencia, ya que en la pregunta cerrada 96% que marcó afirmativamente, mientras que en la pregunta abierta solo un 64% pudo señalar tres aspectos, dando como resultado una diferencia de 32% menos de estudiantes capaces de señalar al menos tres diferencias. Si observamos este resultado por país, notamos que el contraste es mucho mayor en Venezuela en donde, del 100% que contestaron afirmativamente solo el 53% pudo señalar tres aspectos y el 33%, dos, es decir, un 86% fue capaz de tangibilizar estos aspectos, siendo 14% menos del que señaló que podía. En Perú el porcentaje es similar, siendo el 67% capaz de dar tres diferencias, y el 17% dos, sumando entre ambos, 84%, que significa un 12% de lo que se señaló en la pregunta cerrada.

Pregunta abierta 2

La segunda pregunta abierta complementa la primera pregunta cerrada 3.1. *¿Qué diferencias he notado a la hora de hablar y expresar ideas?*, en donde también se pide al estudiante que mencione tres. Así, tenemos las siguientes:

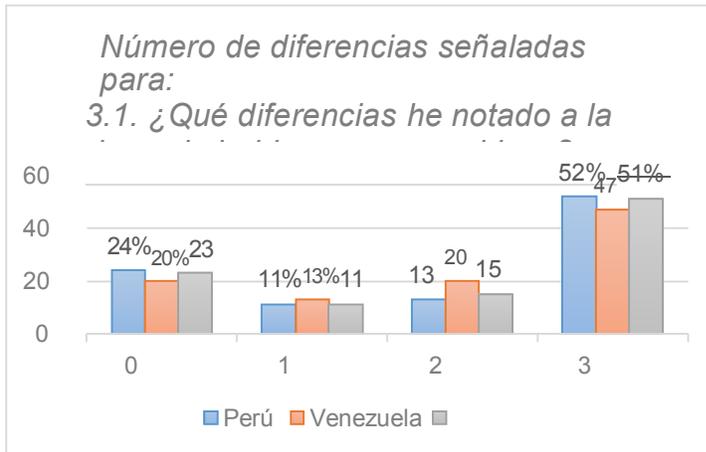
Gráfico 3. Pregunta abierta 2: ¿Qué diferencias has notado a la hora de hablar y expresar ideas?



Las respuestas para este enunciado fueron altamente variadas, podemos destacar que, en promedio de ambos grupos, destacan dos diferencias, ambas, con el 33%. Estas son el *acento* (*dejo, volumen de voz, amabilidad [de mayor a menor]*) y *otros* (*comida,*

formas de interpretar, pensar, ideas, apariencia [De mayor a menor]), en tercer lugar, general, está el vocabulario, con 32%. Sin embargo, al desagregar por grupos, observamos que, en el caso de Venezuela, la diferencia más señalada es la *lengua o idioma* con un 43% frente a un 20% de los peruanos. En segundo lugar, para Venezuela, está el *acento* con un 36%, sobre un 33% de peruanos y en tercer lugar está *otros* con un 27% frente a una mayoría peruana de 36%. En el caso de estudiantes peruanos, el primer lugar es para la diferencia *costumbres al hablar* frente a un 21% de estudiantes de Venezuela que marcaron este, seguido de *otros* con un 36% y finalmente *vocabulario* con un 35%. En este caso encontramos que las dos diferencias más destacadas por ambos grupos en separado no coinciden, teniendo como punto en común *otros*, en que ambos señalan como principal diferencia a la *comida y creencias*, y en el caso de Perú, *actitud de amabilidad*.

Gráfico 4. Número de aspectos señalados para pregunta abierta 2.

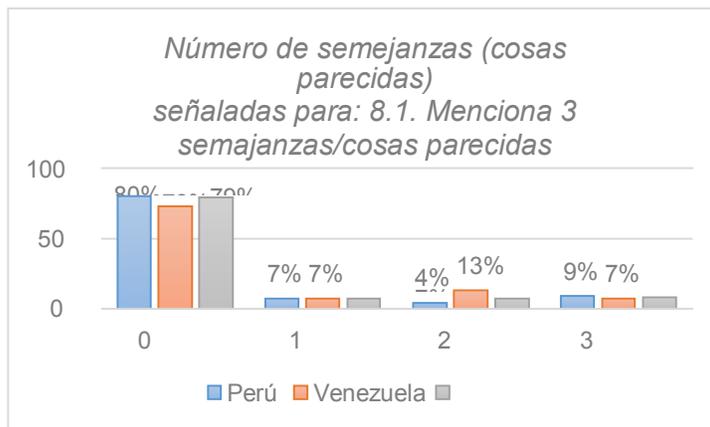


En la pregunta cerrada de esta pregunta tenemos que el 90% de encuestados respondieron “Sí”, sin embargo, el 51% pudo colocar al menos tres diferencias y un 15% dos, teniendo un 33% que solo puso una o ninguna. En el caso de Perú, el 91%, siendo mayor en 4% a Venezuela, que solo el 87% señaló esta afirmación. Sin

embargo, en la pregunta de complemento, el 49% puso menos de tres diferencias y un 23% no puso ninguna, como lo señala el siguiente gráfico, y en caso de los estudiantes de Venezuela, más del 50% señaló menos de tres diferencias y 33% una o ninguna. En el caso de Perú, el 48% señaló menos de tres diferencias, y 35% una o ninguna.

Pregunta abierta 3

Gráfico 5. Número de aspectos señalados para pregunta abierta 8.



Para la pregunta número 8, sobre las similitudes entre ambas culturas, en la pregunta cerrada el 44% respondía afirmativamente frente a un 56% que negó la afirmación. De los encuestados, el 79% no puso ninguna similitud, es decir y el 8% puso tres y 7% dos, haciendo un 15% que puso más de

una y 22% más de cero, siendo la mitad que pudo señalar alguna similitud frente a la totalidad señalada que podría. Ninguna similitud sobrepasó el 4%, sin embargo, entre ellas destacan la afirmación de todos *somos iguales y actitudes*.

b) Competencia emotiva

A continuación, exponemos los resultados de la segunda parte del, cuestionario CIAP, de 9 preguntas con escala Likert.

Tabla 4. Resultados Dimensión Emotiva.

DIMENSIÓN EMOTIVA		M	DT	1	2	3	4	5
				%	%	%	%	%
Total de Dimensión		3.89	0.96	4	7	18	46	25
Total de dimensión para Perú		3.89	0.88	3	6	20	48	24
Total de dimensión para Venezuela		3.89	1.11	5	11	13	42	29
Nivel de motivación para conocer la otra cultura								
Total de indicador		4.04	0.91	2	7	10	50	32
Total de indicador para Perú		4.16	0.69	0	2	11	56	32
Total de indicador para Venezuela		4	1.33	7	20	7	34	34
9	Me gustaría que mis compañeros/as me cuenten más acerca de la historia, los lugares y las costumbres del país del que provienen.	4.08	0.97	2	10	3	49	36
Perú		4.26	0.65	0	2	4	59	35
Venezuela		4	1.51	7	33	0	20	40
10	Quisiera conocer los diferentes significados de las palabras o expresiones de mis compañeros/as de otro país.	4	0.86	2	3	16	51	28
Perú		4.07	0.74	0	2	17	52	28
Venezuela		4	1.15	7	7	13	47	27
Grado en que el entorno de la comunidad educativa expresa opiniones integradoras								
Total de indicador		3.75	1.09	4	9	23	36	28
Total de indicador para Perú		3.72	1.04	4	9	26	38	25
Total de indicador para Venezuela		4	1.26	5	12	14	32	38
11	Mis profesores manifiestan que relacionarse con compañeros/as de otro país es bueno e importante.	3.98	1.15	5	8	11	34	41
Perú		3.98	1.09	4	7	13	39	37
Venezuela		4	1.36	7	13	7	20	53

12	Mi familia considera que es bueno que me relacione con compañeros/as de otro país.	3.74	0.96	2	7	33	34	25
Perú		3.65	0.95	2	7	35	37	20
Venezuela		4	1	0	7	27	27	40
13	Mis compañeros/as de la misma nacionalidad que yo consideran que relacionarme con compañeros de otro país es bueno e importante.	3.67	1.18	5	11	20	38	26
Perú		3.63	1.12	4	13	22	37	24
Venezuela		4	1.37	7	7	13	40	33
14	Considero que mi grupo de compañeros/as locales se enriquece cuando hablamos con estudiantes de otro país.	3.61	1.08	5	10	26	38	21
Perú		3.61	1.02	4	7	33	37	20
Venezuela		4	1.30	7	20	7	40	27
Tipo de actitud hacia la otra cultura								
Total de indicador		3.79	0.87	4	5	18	57	16
Total de indicador para Perú		3.79	0.91	4	4	19	56	17
Total de indicador para Venezuela		3.67	0.75	2	4	17	62	13
15	¿Crees que la inmigración es positiva o negativa para tu institución educativa?	3.62	0.84	2	7	31	49	11
Perú		3.67	0.84	2	4	30	50	13
Venezuela		3.03	0.83	0	13	33	47	7
16	¿Cómo calificarías la experiencias de tener compañeros/as de otro país, tal como ahora?	3.98	0.81	2	5	8	64	21
Perú		3.89	0.85	2	7	9	65	17
Venezuela		4	0.59	0	0	7	60	33
17	¿De qué forma calificarías a tus compañeros/as de otro país?	3.77	0.97	7	2	16	59	16
Perú		3.80	1.02	7	2	17	52	22
Venezuela		4	0.82	7	0	13	80	0

Hemos dividido esta dimensión en tres indicadores “Nivel de motivación para conocer la otra cultura”, “Grado en que el entorno de la comunidad educativa expresa opiniones integradoras” y “Tipo de actitud hacia la otra cultura” con el fin de obtener la puntuación final.

El indicador con mayor puntaje en el promedio (4.04) fue el “Nivel de Motivación para conocer la otra cultura”, evidenciando un alto nivel de motivación en los estudiantes por conocer la otra cultura, con una mayoría de estudiantes del 82% que *están de acuerdo o muy de acuerdo* en aprender más. Ello, sobre todo, mediante (sus) compañeros/as, ya que, a la mayoría, tanto de Venezuela (68%), como Perú (85%) *están de acuerdo o muy de acuerdo* en que les *cuenten más acerca de la historia, los lugares y las costumbres del país del que provienen sus compañeros*.

El puntaje más bajo es para el indicador “Grado en que el entorno de la comunidad educativa...” (3.75) que quiere decir que el entorno de la comunidad existe una neutralidad en el tipo de comentarios realizados sobre las diferentes culturas. En este indicador encontramos que, en la comparación, por nacionalidad, del ítem *considero que el grupo de compañeros/as locales se enriquece cuando se habla con estudiantes de otro país*, solo el 7% de estudiantes de Venezuela considera estar *ni en acuerdo ni en desacuerdo* con esto, frente a un 33% de estudiantes peruanos que señala esta opción.

c) Competencia comportamental

A continuación, exponemos los resultados de la segunda parte del, cuestionario CIAP, de 10 preguntas con escala de intervalo.

Tabla 5. Resultados Dimensión Comportamental.

DIMENSIÓN COMPORTAMENTAL		M	DT	1	2	3	4	5
				%	%	%	%	%
Total de dimensión		3.29	1.13	8	22	31	23	16
Total de dimensión para Perú		3.20	1.10	7	24	30	22	17
Total de dimensión Venezuela		3.40	1.22	8	22	24	28	19
Nivel en que los estudiantes desarrollan nuevas categorías de comunicación								
Total de indicador general		3.48	1.01	4	14	38	29	16
Total de indicador para Perú		3.44	0.97	3	14	34	36	14
Total de indicador para Venezuela		3.54	1.10	4	11	27	36	22
18	Cuando un/a compañero/a del otro país me habla ¿entiendo a lo que se refiere y lo que me quiere decir ?	3.62	0.99	3	11	20	51	15
Perú		3.70	0.89	0	13	20	52	15
Venezuela		3	1.24	13	7	20	47	13

19	Considero los malos entendidos entre expresiones de mi país y del otro, como normales y no me alteran.	3.52	1.04	5	10	30	39	16
Perú		3.20	0.98	7	9	33	39	13
Venezuela		4	1.06	0	13	20	40	27
20	Pregunto y repregunto de forma calmada si no entiendo alguna expresión de mis compañeros/as de otro país.	3.30	1.01	2	18	46	18	16
Perú		3.20	0.98	2	20	48	17	13
Venezuela		4	1.06	0	13	40	20	27
Nivel de tolerancia a la ambigüedad								
Total de indicador general		3.40	1.15	6	19	25	31	20
Total de indicador para Perú		3.37	1.12	6	19	28	32	18
Total de indicador Venezuela		3.50	1.25	7	20	17	30	27
21	Al hablar en clase lo hago de forma segura, sin temor a que mis compañeros se burlen por mi forma de hablar.	3.62	1.24	5	18	18	28	31
Perú		3.57	1.19	4	17	22	30	26
Venezuela		4	1.42	7	20	7	20	47
23	Cuando un/a compañero/a de otro país habla, NO hay risas o bromas sobre su forma de expresarse.	3.09	1.06	7	20	31	34	8
Perú		3.17	1.06	7	20	33	33	9
Venezuela		3	1.08	7	20	27	40	7
Nivel en que los estudiantes buscan información sobre la otra cultura								
Total de indicador		2.98	2.20	9	31	29	17	15
Total de competencia para Perú		2.96	1.21	10	30	32	15	14
Total De competencia para Venezuela		3	1.19	7	34	20	27	13
23	Participo en actividades que me ayuden a desarrollar mis conocimientos sobre el país de mis compañeros/as.	3	1.20	10	25	26	26	13
Perú		3	1.21	11	26	28	22	13
Venezuela		3	1.18	7	20	20	40	13
24	Busco información fiable y variada para conocer la realidad de mis compañeros/as de otro país.	2.89	1.20	8	36	31	8	16
Perú		2.91	1.21	9	33	35	7	17
Venezuela		3	1.21	7	47	20	13	13
Nivel en que los estudiantes realizan prácticas respetuosas								
Total de indicador		3.22	1.20	13	25	32	16	14
Total de indicador para Perú		3	1.13	7	35	27	7	20
Total de indicador para Venezuela		3.36	1.32	14	22	34	19	13
25	Mis compañeros/as hacen comentarios buenos y respetuosos sobre mi país de origen.	3.31	1.16	3	26	26	25	20
Perú		3.63	1.07	2	17	33	28	20
Venezuela		3	1.36	7	53	7	13	20

26	Cuando me equivoco en alguna expresión o palabra que no es propia de mi país, mis compañeros/as me corrigen sin burlarse.	3	1.19	13	25	33	18	11
Perú		3	1.15	11	22	35	22	11
Venezuela		3	1.30	20	33	27	7	13
27	Mis compañeros/as NO se expresan acerca de mis características físicas relacionándolas con mi nacionalidad.	3.44	1.23	23	25	36	5	11
Perú		3.63	1.16	14	22	34	19	37
Venezuela		3	1.30	11	35	27	7	20

Hemos dividido esta dimensión en cuatro indicadores “Nivel en que los estudiantes desarrollan nuevas categorías de comunicación”, “Nivel de tolerancia a la ambigüedad”, “Nivel en que los estudiantes buscan información sobre la otra cultura” y “Nivel en que los estudiantes realizan prácticas respetuosas” con el fin de obtener el promedio final de la dimensión.

Observamos que los estudiantes muestran un mayor promedio (3.48) en el primer indicador; lo que quiere decir que los estudiantes han desarrollado en un nivel medio su capacidad de crear nuevas categorías de comunicación. La mayoría de estudiantes (38%) entiende los significados, gestiona malos entendidos comunicacionales y repregunta, en algunas ocasiones, pero no es una práctica frecuente para ellos. La mayoría de las veces los estudiantes (51%) entienden *a lo que se refieren y lo que sus compañeros de otro país les quieren decir*, siendo la habilidad más desarrollada (3.62) mientras que la habilidad menos desarrollada (3.30) es la de *preguntar y repreguntar si no se entiende alguna expresión de sus compañeros de otro país*, sobre todo en estudiantes de Perú (3.20).

Notamos que existe una baja práctica (2.98) entre los estudiantes por buscar información sobre el país de sus compañeros, correspondiente al indicador tres, lo que evidencia un bajo nivel para este. Observamos que la práctica menos realizada con respecto a este indicador es la de *buscar información fiable y variada para conocer la realidad de los compañeros del otro país* ya que la mayoría (36%) lo hace pocas veces. La diferencia más marcada, la encontramos en los puntajes para el indicador de “Prácticas respetuosas”, en donde observamos que Venezuela tiene una puntuación promedio de 3.63 sobre *hacer comentarios buenos y respetuosos, libres de discriminación* (calificación puesta por sus compañeros peruanos), frente a los estudiantes peruanos que tienen 3 en estos ítems. Lo que indica que los estudiantes de Venezuela señalan que sus compañeros peruanos se expresan de forma mucho menos respetuosa sobre los primeros.

Sobre el “Nivel de tolerancia a la ambigüedad” observamos que existe un nivel medio (3.40), es decir potencial y capaz de ser reforzado, y que no existe una diferencia estadísticamente significativa de puntaje o porcentaje en ambos grupos de países.

5.4. Oportunidades y retos para la construcción de las relaciones comunicativas interculturales

En este apartado explicaremos como los estudiantes viven las relaciones con un grupo culturalmente distinto al suyo basándonos en su percepción de sobre interacción social y comunicativa entre los grupos, resolución de conflictos culturales, negociación de significados, y mediación en la interacción cultural. Para ello presentaremos un análisis mixto entre los resultados cuantitativos y cualitativos.

5.4.1. Percepción de las relaciones comunicativas entre estudiantes peruanos y venezolanos

a) Retos

En el estudio, el 52% de estudiantes peruanos señaló que la relación con los estudiantes venezolanos es positiva, ya que consideran que estos los incluyen en conversaciones, reuniones y juegos, mientras que el 48% sostuvo que no sería ni positiva ni negativa. Los participantes locales de la entrevista, sobre todos los y las estudiantes de tercero de secundaria, coinciden en que la relación es regular, ya que consideran que los estudiantes venezolanos *“todos paran juntos”* y que *“más se juntan entre ellos”* que con los peruanos. Los estudiantes menores, de primero (sobre todo hombres) también mencionan que los estudiantes venezolanos *“se hacen grupo ellos mismos”*, pero en una menor cantidad. Los estudiantes venezolanos confirman esta situación, es decir, aceptan que ellos se juntan más por nacionalidad, aunque argumentan, que también tratan de juntarse con sus compañeros peruanos. Nos explican que la razón principal de juntarse entre sí se debe a la comunidad del lenguaje, esto debido a la sensación de que existe un *“mejor entendimiento”* y más *“experiencias compartidas”* con sus compañeros venezolanos, pues señalan que pueden hablar de temas compartidos y con expresiones que tienen una carga similar, *“sin tener que explicarse constantemente”*.

La mayoría de estudiantes venezolanos manifiesta que se siente incluido en las conversaciones (60%), reuniones y juegos de los estudiantes de Perú. Aunque existe un porcentaje significativo (40%) que no confirma esta situación. Esto se complementa con lo que algunos estudiantes venezolanos comentan en las entrevistas, expresando que los peruanos *“se juntan mucho con las mismas personas de su círculo”* y *“se giran para otro lado con temas que no les gustan”*, sin embargo, para ellos no significa un problema, como si manifiestan los peruanos, ya que consideran

que “*deben tratar de ser más abiertos*” y más “*agradecidos*”. Un elemento obstaculizador en las relaciones comunicativas y de amistad, para los estudiantes venezolanos, son las diferencias lingüísticas, ya que señalan que al hablar en un grupo con los peruanos “*siempre tenemos que estar cuidando lo que decimos*” y además sienten “*miedo de que se pueda malinterpretar*” por lo que prefieren establecer diálogos con sus connacionales.

Me gustaría conocerlos más porque yo me hablo más que todo con los que son venezolanos, para poder habernos, expresarme bien, como yo hablo, porque con los peruanos me siento como que criticado, porque cuando yo hablo, ellos dicen "pero por qué hablas así, no deberías hablar así, deberías hablar como hablamos aquí", me siento criticado, por dónde yo vivo no me hacen eso, pero lo que me lo hacen es aquí. (Estudiante venezolano, hombre, 12 años).

Así, vemos que ambos grupos señalan el tema de la poca “*apertura de grupo*” como un obstáculo en las relaciones, aunque la valoración de esta característica es diferente por los peruanos, que por los venezolanos, ya que para los primeros esto es un “*aspecto negativo*” que impide directamente establecer relaciones de confianza, mientras que para los segundos, sería “*una forma de ser de los peruanos*” y lo que representa una barrera para ellos, es el lenguaje.

Otro aspecto que es señalado por los estudiantes peruanos, específicamente de primero, como un impedimento para las relaciones interculturales, es la presencia de conflictos. Ya que enfatizan el hecho de que la calificación de “*regular*” de las relaciones, puede deberse a que existen rivalidades constantes, que, aunque pasajeras, son “*violentas*” e “*incomodan*”, y que, en opinión de los estudiantes peruanos, son provocadas por los estudiantes venezolanos, debido a sus acciones, que califican como “*malas*” o simplemente que atribuyen a su “*nacionalidad*”, mencionando expresiones como que ellos “*esconden cosas*” o “*los venezolanos son bien pleitistas*”. Observamos entonces que, en este caso, a diferencia de la “*expectativa de gratitud*” del primer grupo, el elemento de contrariedad es el imaginario con carga negativa que se tiene del colectivo venezolano inmigrante, pues vemos que si bien el imaginario sobre los compañeros venezolanos del colegio, tiende a lo positivo, al examinar los conflictos, los estudiantes peruanos *juzgan* a los estudiantes venezolanos dentro del grupo de lo consideran los “*inmigrantes malos*” aumentándose las generalizaciones al describir estos episodios.

A esto, se suma, la mayoría de los estudiantes entrevistados, autóctonos e inmigrantes, señalan que hay un “*desinterés*” por parte de sus compañeros de la otra nacionalidad por aprender de su país. En el caso de los peruanos, interpretan que los venezolanos al “*no esforzarse en las clases, no quieren saber nada*”, y consideran que esto es una actitud negativa por parte del grupo inmigrante ya que al

vivir aquí “*deberían interesarse más para integrarse*”. Por el lado de los venezolanos, señala que han notado “*indiferencia*” de sus compañeros, ya que consideran que “*solo al principio*” les preguntaban, y que ahora ya no es tanto. Resaltamos, que los estudiantes venezolanos reconocen que no preguntan mucho por Perú y que prefieren hablar de otros temas.

No, no creo que se interesen mucho. Deberían conocer la historia, porque para ellos sería interesante, porque para ellos sería, como... como si estuvieran aprendiendo algo nuevo, de acá del Perú.

E: Y por qué sería importante?

P: Para poder tener conocimientos y así poder usarlos para algo bueno, para algo productivo.

(Estudiante peruano, hombre, 12 años)

Entonces, aunque vemos que existe en general, una percepción positiva de las relaciones entre los grupos, observamos que estas son superficiales, dentro de los retos identificados por los estudiantes peruanos como un impedimento para el desarrollo de las relaciones comunicativas interculturales, están relacionados con “*las actitudes*” y lo que consideran “*características identitarias*” de los estudiantes venezolanos, que serían su alto tono de voz, su impulsividad, sobre reacción a estímulos y poco interés en la cultura peruana, así notamos que existe una “*exigencia de adaptación*” implícita que se revela bajo el discurso de “*gratitud y obligación*”. Mientras que, para el alumnado venezolano, sería la diferencia lingüística, en las palabras y expresiones propias de su país, pues consideran que existe una alta incertidumbre (miedo) sobre la interpretación, además de un discurso de “*añoramiento de la propia cultura*” que consideran que si los hace agruparse más entre ellos. De esta forma se observa que ambos grupos mencionan la “*poca apertura*” del “*otro grupo cultural*” como un obstáculo común para establecimiento de diálogos más amistosos, empáticos y que lleven a una comprensión mutua, sin embargo, al ser encuestados, la mayoría (53%) de peruanos como venezolanos, se auto percibía con una alta interacción con el otro “*grupo*”.

b) Oportunidades

Dentro del establecimiento de relaciones encontramos que el 58% de estudiantes hombres de ambas nacionalidades, señala que un momento que comparten es mientras juegan fútbol en la canchita del barrio, que en las entrevistas señalan que es una actividad donde más “se comunican” y “se divierten”, ya que, aunque están por equipos no se escogen por nacionalidad, sino por quien juega mejor o no, y así los grupos se mezclan. En el caso de las mujeres señalan que tienen una mayor cantidad de momentos y espacios (67%), como en el recreo y también en las reuniones para hacer trabajos, además que quedan en el parque, sobre todo para conversar de temas personales y jugar o bailar, en donde se enseñan las diferentes danzas de sus países o comparten canciones. En ambos géneros y grupos etarios se resalta el papel de que los docentes formen grupos de nacionalidades

mixtas, como un elemento importante para conocer más a sus compañeros de diferente nacionalidad y establecer un mayor intercambio comunicativo y diálogo con ellos, pues ambos grupos explican que tienen la facilidad de hablar en ese grupo, y que hay una participación “diversa” y “equitativa” de ambas partes.

Para desarrollar un mayor conocimiento de la otra cultura, los entrevistados peruanos expresan que lo que les gustaría aprender sobre sus compañeros inmigrantes sería como se preparan sus platos típicos, aprender sus danzas, los lugares turísticos de Venezuela. Es necesario destacar que los estudiantes peruanos reconocen que de ellos (estudiantes venezolanos) podrían aprender también a ser más alegres y más amables, lo que revela una predisposición a la aceptación y reconocimiento de características positivas de sus compañeros.

P: A mí también me gustaría aprender sus danzas y todo eso...

E: ¿y por qué?

P: Para que salga algo nuevo entre los dos, porque eso también sería algo nuevo, me llama la atención, o sea a mí me gusta danzar y me llamaría la atención eh ... participar en lo que son sus danzas y eso. (Estudiante peruana, mujer, 14 años).

A la par los estudiantes de Venezuela revelan que lo que más les gustaría aprender sería el acento peruano, las palabras, las tradiciones religiosas, danzas, lugares, provincias diferentes culturas que hay en Perú. Esto nos indica que al ser las dos primeras cosas, el lenguaje, que hay una disposición a establecer una mejor comunicación con sus compañeros peruanos.

Bueno podría (yo) aprender el acento peruano, no sé, porque, hay veces que hablo con un peruano y no me entiende. Yo hablo un poco de acento peruano pero, este, trato de hablarles en peruano, lo más que puedo. (Estudiante peruano, hombre, 13 años).

En el caso de qué es lo que los estudiantes peruanos consideran que sus compañeros venezolanos deberían aprender es la historia de Perú, el lenguaje, lugares turísticos de Perú, música, las tradiciones religiosas, danzas y temas de valores, donde subyace la exigencia de adaptación, sin embargo, también se revela un orgullo de la cultura propia que están dispuestos a compartir. Los estudiantes de Venezuela consideran que sus compañeros podrían aprender las danzas, algunas palabras para poder comunicarse, y más sobre la crisis de Venezuela y su comida. Lo que también indica que, aunque al principio se revela una actitud de adaptación, también existe una exigencia para el establecimiento de comunicaciones.

Otro punto a rescatar es que 66% de estudiantes venezolanos considera que participa de igual forma que sus compañeros peruanos, en clase y en el grupo de conversación y 72% de estudiantes peruanos y venezolanos percibe que no existen estereotipos entre los grupos, ni por docentes, ni por estudiantes.

5.4.2. Negociación de significados

Aunque los estudiantes peruanos y los docentes reconocen que los estudiantes venezolanos han adoptado palabras del “*español peruano*” y los estudiantes peruanos del “*español venezolano*”; enfatizan en que aún queda trabajo por hacer por parte de los estudiantes venezolanos, como adaptar más el “*acento*” y hablar “*menos rápido*” para que se entienda mejor. Así, manifiestan que el estudiante extranjero debería ser quien se adapte a las pautas lingüísticas del país de acogida.

Su lenguaje, su lenguaje que es diferente al mío, o sea en el tono de voz y las frases que usan. Es que la mayoría que he escuchado son insultos, o sea, parecen insultos. O sea este lenguaje se escucha medio como insulto. O sea son lenguaje diferente. Sí, casi no, o sea no parece mal porque para ellos es normal, pero igual es mejor ahorrarse problemas. o sea ellos tienen un lenguaje diferente, que para nosotros es diferente pero para ellos es normal, pero deberían esforzarse más para aprender, en las clases y también algunas palabras para que nos entendamos mejor. (Estudiante peruano, hombre, 12 años)

Mientras tanto, los estudiantes de Venezuela ratifican esta visión, pues indican que son conscientes de su posición de “*invitado*”; reportan, que han aprendido varias palabras y que decir y que no, para que no sea mal interpretado y para poder establecer relaciones comunicativas con sus compañeros peruanos e incluso comentan que han decidido “*bajar las revoluciones al hablar*”, es decir han desarrollado su capacidad de negociación de significados.

Eso es algo raro, así pues, siempre pensando que pueden mal interpretarte, pero solo es cuestión de aclararle lo que significa y listo, pero si se nota cuando ves sus caras, así como de que se están preguntando algo. Porque igual aquí el peruano sabe como habla el venezolano y lo agarra en forma de gracia pues... no se ponen así, como agresivos o como que todo lo que dices está mal pues, no lo toman de esa manera. Aunque uno también como es aquí invitado en este país, pues uno también trata de no usarlas palabras así. (Estudiante venezolano, hombre, 15 años).

Esto se complementa con que la mayoría de venezolanos (61%) “*trata de explicar lo que quiso decir de forma pacífica si no se ha entendido*” y la mayoría de peruanos (59%) considera que “*sus compañeros venezolanos explican algo si no se entendió, de forma calmada*”. Frente a estas afirmaciones, los entrevistados inmigrantes señalaron que, aunque “*no les causa malestar, explicar los significados*” prefieren no hacerlo y por eso establecen más relaciones con grupos homogéneos. Por ello señala que la adecuación la hacen sobre todo en momentos como “*trabajos en grupo*” con peruanos o “*participaciones en clase*”. En el caso del alumnado peruano también se observa una disposición a la negociación, pues los estudiantes venezolanos, señalan que si les explican “*cuando no entienden algo*” pero se sigue manteniendo en el ámbito de trabajos académicos.

Vemos entonces, que los conflictos por significados, se desarrollaron sobre todo al inicio del año escolar, que ha ido disminuyendo con el tiempo. Según lo expuesto, esto se ha dado por una adaptación del lenguaje de los estudiantes venezolanos, mientras que, los estudiantes peruanos

utilizan términos “*venezolanos*” solo de una forma anecdótica, y aun consideran que la adaptación del lenguaje deba ser unilateral.

5.4.3. Mediación en la comunicación

Observamos sin embargo que la mediación está mucho menos desarrollada en el caso del alumnado peruano frente al venezolano, pues vemos que solo el 28% de los estudiantes locales interviene para aclarar “*significados diferentes de las palabras cuando la escuchan en otro grupo de conversación*”, incluso cuando las saben, mientras que el 56% de los venezolanos lo hace. Profundizando en las entrevistas, los estudiantes peruanos, incluyendo edades y género, “*prefieren que cada uno las solucione solo para ahorrar problemas*” indicando que han tenido experiencias negativas al tratar de intervenir en un grupo de esta manera.

Cuadro N°6. Citas de Mediación en la Comunicación.

E: ¿Intervienes cuando escuchas expresiones diferentes para aclarar el significado si lo sabes?	Sí, por ejemplo una vez estábamos en una exposición y este, cuando estábamos escribiendo con el plumón, ¿Plumón es que se llama? ... Con el plumón, el plumón se derramó y se desparramó en el papelote, entonces este un compañero peruano le dijo
P: No, dejo que ellos se entiendan, para evitar problemas. (Estudiante peruano, hombre, 14 años)	al venezolano, que asu, “pero que cachudo”; le dijo así, y el venezolano lo miró, le dijo así como qué, lo miró raro, y yo le dije “no pienses mal, este nada más te está diciendo que fallaste”. (Estudiante venezolano, hombre, 12 años)

Mientras que los estudiantes venezolanos narran que prefieren aclarar lo que otro compañero, ya sea peruano o venezolano, dice “*para prevenir malos entendidos*” notando una actitud diferenciada en la mediación peruanos y venezolanos. Por lo que se deduce que la negociación es mucho más utilizada para la aclaración de significados para los estudiantes autóctonos y migrantes, mientras que la mediación, solo por los estudiantes venezolanos, aunque cabe destacar que los estudiantes señalan que los docentes también realizan esta actividad, para aclarar expresiones.

De lo anterior se desprende que el 65% de estudiantes, tanto peruanos, como venezolanos, consideran que los docentes “*intervienen de forma adecuada*” para mediar, ya sea significados o conflictos culturales. Esta acción se ve fortalecida y validada por las opiniones de los estudiantes entrevistados que “*no consideran que exista una preferencia por alguno de los grupos*”, y señalan que se trata con “*justicia*” a todos los estudiantes con el fin de que todos “*se lleven bien*”.

A parte de la mediación en el lenguaje, vemos que también la intervención para corregir expresiones ofensivas es baja: ya que solo el 42% de estudiantes, venezolanos y peruanos, expresan su disgusto cuando escuchan una expresión de este tipo sobre sus compañeros, a pesar de que el 58% se ha sentido disgustado con estos comentarios. Lo que revela que no existe una imagen de conciliación mediada desarrollada por los estudiantes.

5.4.4. Resolución de conflictos culturales

En el proceso de desarrollar una relación, y, por tanto, una comunicación intercultural, es necesario abordar cuáles son los mecanismos de resolución de conflictos, entendiendo como suceden y cómo lo interpretan los actores comunicativos. Además, bajo esta mirada, también es necesario analizar si existe la predisposición a la negociación de significados y a la mediación en la comunicación; que tienen un impacto directo en la disminución de malos entendidos que pueden obstaculizar la comunicación intercultural.

En el caso del alumnado peruano, el 68% señaló que existen conflictos o malos entendidos entre los estudiantes de Venezuela y Perú. En las entrevistas los estudiantes hombres locales señalan que los conflictos surgen de la “*reacción exagerada*” o “*violenta*” por parte de los estudiantes venezolanos y que se da de forma verbal y física. También incluyen dentro de sus argumentos ratifican ideas generalizadas sobre el colectivo inmigrante y la dicotomía de “inmigrante bueno” e “inmigrante malo” justificando a sus compañeros locales, destacando rasgos que consideran negativos de los estudiantes venezolanos o relacionando estas actitudes con imágenes de “*inmigrantes que vienen a delinquir*” lo que se condice con su discurso de que, pueden juntarse con sus compañeros inmigrantes, pero que no comparten mucho “*para evitarse problemas*”.

Las estudiantes mujeres entrevistadas muestran una interpretación diferente, ya que señalan que el conflicto surge de ambas partes, e incluso que los estudiantes peruanos molestan a los estudiantes venezolanos diciéndoles “*venecos*”. De esta forma ellas, no muestran un juicio valorativo en defensa de sus compañeros locales, de ahí que reconozcan que pueden establecer relaciones de amistad con sus compañeras venezolanas tanto como con las peruanas; sin embargo subyace en su discurso la imagen de que los inmigrantes hombres son “*impulsivos*” y que “*se deberían controlar más*”, para responder a los comentarios de los estudiantes locales, observando de esta manera que existe una responsabilización de los conflictos hacia sus compañeros venezolanos, más “*políticamente correcta*”.

Yo digo que a veces unos no están de acuerdo con otros y se ponen a discutir y así, y a veces que, no son conflictos como tal sino que se ponen a jugar de manos y terminan peleando. Por lo menos hoy pasó, porque teníamos un paseo y entonces fue que algunos dieron una opción para ir a un lugar y otros para otro, es como que no todos vamos a estar siempre de acuerdo y siempre hay dos personas que chocan. (Estudiante venezolana, mujer, 15 años).

Por otra parte, el 51% de estudiantes de Venezuela, señaló que existen conflictos entre estudiantes de las dos nacionalidades. Aunque, los entrevistados venezolanos no señalan directamente a un responsable del inicio del conflicto, expresando que los conflictos se inician porque *“algunos estudiantes de se pelean”* o que *“algunos compañeros se insultan”*, al desarrollar su argumentación ejemplifican los conflictos en dónde los peruanos insultan a los venezolanos, responsabilizando de forma indirecta a los primeros. A diferencia de los estudiantes de primero, que refieren conflictos violentos y peleas como tal, los estudiantes de tercero no denominan a las situaciones como *“conflictos”* sino como *“malos entendidos”* o *“discusiones que a veces llegan a las manos”*. En el caso de los estudiantes venezolanos varones, reconocen que sus compañeros o incluso ellos mismos *“no reaccionan calmados”* ante ciertas situaciones, no obstante, justifican estos comportamientos explicando que sus compañeros peruanos *“lanzan comentarios ofensivos y actúan como si no lo hubieran hecho ellos”*, así su interpretación no es de un conflicto sino de una reacción a lo que consideran una *“acción ofensiva”*. Esto se condice con lo reportado, tanto con compañeros peruanos que venezolanos, que narran casos en que los estudiantes peruanos han llamado a sus compañeros inmigrantes *“descuartizadores”* y *“muertos de hambre”*, que se dan sobre todo en el contexto de conflicto y que como explicamos anteriormente, caen en imágenes generalizadas que los estudiantes tienen sobre el *“inmigrante colectivo”*.

Por ejemplo ellos, algunos, tienen la falsa costumbre de decir que veneco es como un apodo y ya, pero hay algunas personas que lo hacen con una intención de que veneco es un insulto y ellas saben que es un insulto y sin embargo lo siguen diciendo *“veneco”*; y se me quedan viendo como para ver que yo hago, entonces yo me los quedo viendo y se los digo con respeto, pero serio, y así sí te entienden, o sea les digo *“no me estés diciendo así por x cosas, por esto”*, sin buscar problema. (Estudiante venezolano, hombre, 15 años)

Los docentes, la directora y los estudiantes, confirman que los conflictos se dieron los primeros meses en los que los estudiantes venezolanos llegaron al centro educativo, sin embargo, expresan que los conflictos no se debe a esta llegada sino que son parte de la dinámica de los estudiantes de la institución, pero reconocen que algunos, sino pocos estudiantes peruanos, si utilizaban el recurso de la nacionalidad de forma negativa contra sus compañeros, pero contrastan que los estudiantes venezolanos también respondían de igual forma a los estudiantes locales, por lo que la solución de los conflictos se hacía con ambas partes y finalmente afirman que existen muchos menos conflictos

de tipo “*cultural*” en la institución. En ese sentido los mecanismos de solución aplicados, fueron la intervención docente y un diálogo con la directora, que consistía en identificar al agresor, hacer que reconozca la agresión y pida disculpas al agredido. Sin embargo, la directora, quien se encarga en la institución de estos episodios, señala que en los casos de conflictos donde estaba presente el rótulo de “nacionalidad, insertaba temas sobre la igualdad entre los estudiantes a pesar de la diferencia de su nacionalidad. Esto es corroborado por los estudiantes que estuvieron envueltos en los conflictos quienes manifestaron que “*la directora nos hacía entender que no debíamos insultarnos porque somos niños, y somos iguales todos*”.

CONCLUSIONES

1. Tras la investigación encontramos que Institución Educativa Coronel José Balta del Distrito de San Martín de Porres se producen y reproducen imaginarios dicotómicos sobre los/as estudiantes venezolanos, que, aunque se reconocen valores positivos, a los discursos subyacen características valoradas socialmente como negativas, que salen a relucir en los conflictos mediante, expresiones ofensivas basadas en la nacionalidad del “otro” para desmerecerlo. Dichas expresiones, son principalmente estereotipos sobre el desenvolvimiento académico, y su papel económico en la sociedad peruana. En relación al imaginario sobre la experiencia de migración de los estudiantes venezolanos, observamos que los relatos de los y las jóvenes que entrevistamos en este estudio, nos sugieren que la partida de su país no se presenta como una meta, aspiración o sueño, que predomina en los discursos de un migrante voluntario, sino como una necesidad apremiante. Ya que en este caso la migración se reconoce como un desplazamiento forzado al que se vieron empujados. Así, vemos que existe una añoranza del país de origen, al mismo tiempo que resignación y agradecimiento al país de acogida. Con expresiones como tenemos que acostumbrarnos a lo que nos toca, sin embargo, esto no impide señalar los aspectos negativos del país de acogida, calificándolo posteriormente como agresivo-peligroso.
2. Se reconoce que la familia resulta un agente de influencia negativa, en la interpretación del fenómeno migratorio al país, ya que es de ellos que algunos estudiantes reportan que han escuchado más la noción de usurpación, que considera que los inmigrantes pueden quitar trabajo a los peruanos y afectar la economía, cargando al colectivo inmigrante, en su globalidad, con algunos estereotipos negativos como la ingratitud al no invertir dinero en el país sino como de retorno a Venezuela. Aunque los estudiantes peruanos tratan de excluir a sus compañeros venezolanos del colectivo inmigrante, ratifican este aspecto a la hora de describir los conflictos entre sus compañeros locales y autóctonos, rivalizando ambos grupos, más allá del mismo el incidente que causó el conflicto. Respecto a las primeras experiencias en el colegio de acogida, los/as estudiantes venezolanos hombres y mujeres describen sus primeras percepciones de este, como un espacio amistoso, aunque sobre todo los hombres, señalan que no ha estado exento de obstáculos en las relaciones interculturales, ya que se han dado malas interpretaciones del lenguaje y conflictos por expresiones peyorativas sobre su nacionalidad. Estos malos entendidos son interpretados como normales por los estudiantes inmigrantes atribuyéndolo a su condición de diferencia frente a sus compañeros peruanos. Mientras tanto, los y las estudiantes de Perú describen que al principio vieron la llegada de sus compañeros/as inmigrantes a la institución como una oportunidad para conocer y aprender

nuevas cosas, pero que después de un tiempo, al inicio de curso académico, sobre todo en el caso de los hombres, se han provocado discusiones por las diferentes comportamientos que tienen que consideran negativos y que por ello prefirieron tomar distinción cohesionando mucho más las relaciones homogéneas. Vemos entonces que, en el proceso de desarrollar una comunicación con eficacia, se señalan las expresiones y experiencias socioculturales diferentes como un factor que disminuye la eficacia comunicativa y cohesión de interculturalidad dentro de la institución, dónde los/as estudiantes reconocen que el lenguaje y la connotación negativa que se tiene de algunos de sus comportamientos, son dificultades para establecer el diálogo y la comprensión entre ellos y sus compañeros.

3. El estudio reveló que existen valores diferenciados para establecer relaciones comunicativas con el entorno, entre los estudiantes de Venezuela y Perú. Ya que dentro de la clasificación los estudiantes peruanos entrevistados tienen una mayor tolerancia a las desigualdades del poder, esto indica que son más capaces de interactuar bajo una organización mucho más jerárquica, con normas y pautas más cerradas, y bajo una autoridad formal. Lo que influye en el estilo comunicativo, diferenciando formas de comunicación de grupo (gente con el mismo poder) y comunicaciones con alguien con mayor autoridad (más poder) a quien se presentarían menos reactivos y más obedientes. Mientras los estudiantes venezolanos tienen una mayor distancia del poder, esto es, que las normas y pautas de interacción son más flexibles, existe una menor tolerancia a las desigualdades del poder y un mayor alejamiento de la autoridad, por lo que predominaría un estilo comunicacional más horizontal y también más desordenado. Otra interpretación resaltante, de acuerdo a los valores expresados, es la orientación a corto o largo plazo de cada cultura, ya que se evidencia que los estudiantes peruanos muestran una orientación a corto plazo, es decir, un mayor respeto de las normas y defensa de las tradiciones, frente a los estudiantes venezolanos que presentan una mayor acercamiento a las culturas de largo plazo, con mayor flexibilidad y apertura al cambio, cabe destacar en este análisis, que debemos considerar las condiciones de estadía, pues la mayor parte de los estudiantes peruanos siempre han vivido en Perú e incluso en su distrito, mientras que los estudiantes venezolanos, están atravesando un periodo de cambio estructural.
4. Se ha evidenciado un buen desarrollo de las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural por parte de los estudiantes de la institución educativa Coronel José Balta, lo que implica que existe un ambiente potencial que favorecería la Comunicación Intercultural. No obstante, observamos que el conocimiento de la realidad venezolana, la creación de nuevas categorías de interpretación más allá de lo anecdótico, la tolerancia a la ambigüedad y las prácticas de búsqueda de información sobre el otro, son aspectos que se han desarrollado de forma baja y que

representan dificultades para el establecimiento de relaciones comunicativas respetuosas y pacíficas entre los estudiantes.

5. La investigación halló que tanto los/as estudiantes venezolanos como peruanos/as, sobre todo, los hombres, destacan mucho más las diferencias que las similitudes, esto, tanto en los resultados cualitativos, como cuantitativos en donde pudieron señalar al menos tres diferencias y menos de dos similitudes. Los estudiantes encuestados señalaron conocer muchas más diferencias entre ellos y sus compañeros, que similitudes. Las diferencias más destacadas fueron el lenguaje, la comida y creencias. Destacar las diferencias en el caso de la comunicación intercultural, se entiende desde la reafirmación de la propia cultura, y se puede explicar de dos formas opuestas. En el caso estudiantado vemos que se tiene rasgos de apreciarlas como oportunidad de aprendizaje, sobre todo en el caso de los/as estudiantes venezolanos; pero también como una dificultad en la efectividad de la comunicación, ya que al ser el lenguaje la primera diferencia, esto los lleva a homogenizar los grupos de conversación y polarizar la distribución intercultural. Así vemos, que existe una doble interpretación de las diferencias por parte de los/as estudiantes, siendo el matiz de oportunidad reforzado por los docentes, y la dificultad por a la interacción diaria y el refuerzo negativo de algunos padres.

6. Observamos que los/as estudiantes de ambas nacionalidades describen a sus compañeros del “*otro*” grupo evitando generalizaciones, y que, aunque cuestionan las imágenes negativas, las ratifican a lo largo de sus relatos. Por lo que sus relaciones de amistad, son poco frecuentes, sobre todo en hombres, y comparten más tiempo en trabajos en grupo o temas académicos. Mientras que, para sus compañeros/as peruanos existe la imagen dicotómica del buen y el mal venezolano, las características del venezolano bueno están ligadas al buen desempeño académico, mientras que el mal venezolano está relacionado con actitudes irreverentes y bajo desenvolvimiento académico. Frente a esta descripción observamos un punto de engranaje, en que los estudiantes venezolanos señalan y reconocen que sus compañeros connacionales, si responden y si son más impulsivos, pero señalan que no siempre es por falta de respeto sino, que lo hacen por causas justas, es decir, que, a diferencia de los estudiantes peruanos, para ellos tiene un significado de justicia y de defensa de derechos, más que de un acto irrespetuoso. Así podemos ver que los valores de cada país, influye no solo en la forma, sino también en las interpretaciones de los mensajes y actitudes comunicativas, provocando una percepción diferenciada de los mismos hechos, y una barrera para lograr el común acuerdo y la convivencia.

7. Los/as estudiantes peruanos/as tienen una autopercepción de alto conocimiento de su cultura, sin embargo, relacionan a esta, con tradiciones, gastronomía e historia del país, que se ubica dentro del aspecto más externo de lo que se considera cultura, lo que da un aproximamiento superficial a esta. En general, no incluyen el lenguaje, valores o formas de ser y expresarse, como parte de ella, ligando estas características a lo natural, más que a procesos aprendidos. Esto representa un reto para la comunicación intercultural ya que los/as estudiantes peruanos no identifican el aprendizaje del vocabulario de sus compañeros/as venezolanos/as como un elemento importante para mejorar sus interacciones y diálogos. Por otro lado, los/as estudiantes venezolanos/as en su mayoría identifican al lenguaje como parte de su cultura, y en las entrevistas, lo señalan como el elemento más importante para su integración, además de ser destacado como lo que más desearían aprender de Perú.

8. En la institución existe una gran oportunidad de desarrollar una comunicación intercultural, debido a que los/as estudiantes, en su mayoría, tienen una actitud positiva hacia sus compañeros/as de diferente nacionalidad, una alta motivación por aprender de sus costumbres y vocabulario y un contexto educativo que refuerza las características positivas de la interrelación cultural. Sin embargo, es necesario anotar que esta oportunidad, aún no se concreta debido a que, si bien, existe una predisposición de parte del alumnado a aprender sobre sus compañeros/as locales/inmigrantes, aún no se ha visto reflejado en la práctica y comportamientos, siendo esta dimensión la que tiene la puntuación más baja y menos desarrollada, con un compartimiento de conflictividad por una baja tolerancia a la ambigüedad en los mensajes y expresiones, que nuevamente nos lleva al problema del lenguaje. Este ha sido señalado como la principal diferencia, tanto en vocabulario como en el habla, y al ser la cultura esencialmente simbólica y la lengua uno de los principales recursos del diálogo para alcanzar la integración esto es un bache para lograrla. Los estudiantes peruanos señalan la misma dificultad y consideran que los estudiantes venezolanos “deberían aprender” más el acento peruano y reconocen positivamente la “soltura” de sus compañeros venezolanos para hablar. En este

caso observamos que se da una asimetría de poder, pues si bien los/as estudiantes peruanos/as muestran una apertura a entender a sus compañeros venezolanos y estos a explicar sus expresiones, observamos que existe una exigencia por parte de los estudiantes peruanos a que sus compañeros inmigrantes aprendan más de las palabras locales, que ellos las palabras venezolanas. Los/as estudiantes venezolanos/as muestran una predisposición al aprendizaje de las formas y costumbres peruanas y del lenguaje, ello derivado de la necesidad de comunicación y de establecer relaciones con el entorno dominante, pero también por una motivación de mejorar las relaciones con sus compañeros/as.

9. Observamos en general que la convivencia intercultural está desarrollándose dentro de la institución educativa, gracias a que los docentes y la gestión promueve las relaciones interculturales, esto es, el diálogo y el reconocimiento de las diferencias como oportunidad. Sin embargo, observamos que el conocimiento del “otro” y la comprensión, son bajos en ambos grupos, existiendo una explicación de los comportamientos del otro basadas en prejuicios y estereotipos implícitos.
10. Un elemento identificado por los estudiantes hombres, tanto peruanos como venezolanos, como un obstáculo para la integración, es la poca apertura de los grupos nacionales homogéneos. Esta, a su vez es producto de las dificultades en la comunicación intercultural, ya que los estudiantes peruanos prefieren compartir más momentos con sus connacionales y lo mismo, los venezolanos, ya que consideran que se entienden mejor en el lenguaje. En el caso específico de los estudiantes de Venezuela, añaden que sienten menos ansiedad-incertidumbre respecto a sus expresiones en su grupo nacional, pues han tenido algunas experiencias violentas cuando se han equivocado, que, a pesar de no ser siempre, han sido significativas en su relación comunicativa. Ello debido a que existe una exigencia implícita por parte de la comunidad local de que la adaptación debe ser del grupo inmigrante, esto se transfiere al lenguaje, pues consideran que quien debe aprender y adaptarse para la comunicación son los compañeros venezolanos, mientras que auto perciben su aprendizaje del “*lenguaje venezolano*” como una experiencia anecdótica y no representa una necesidad para establecer relaciones comunicativas, lo que resulta en un bajo compromiso real por la integración. Vemos entonces que se presenta una relación asimétrica de poder respecto al lenguaje, que es desfavorable para el logro de la integración.

11. Entre estudiantes mujeres y hombres, se palpa una diferencia tangible entre la percepción de los conflictos. Ya que los primeros consideran que el “*otro*” es el que ha iniciado, mientras que las segundas consideran, que el conflicto se da por responsabilidad de ambos grupos. Esta diferencia también se concreta en el establecimiento de relaciones comunicativas, ya que las estudiantes mujeres tienen más amigas peruanas o venezolanas según sea el caso, y comparten más momentos y espacios entre ellas que sus compañeros hombres. Para ello, hemos encontrado dos factores que pueden estar influyendo directamente en estas distinciones, el primero es que existe menos cantidad de estudiantes mujeres por salón y la segunda es que en este caso específico, las estudiantes muestran un mayor grado de apertura a las diferencias y de tolerancia a la ambigüedad, que sus compañeros hombres, sobre todo en el caso de las estudiantes peruanas. En la mayoría de casos, los conflictos no se generan directamente por diferencias culturales, sino que es durante el desarrollo de estos, que los estudiantes locales utilizan expresiones culturalmente ofensivas para referirse a sus compañeros venezolanos, que se basan en los aspectos negativos del imaginario sobre el “*colectivo- inmigrante*”. Notamos que es en estos casos donde afloran las connotaciones negativas y aparecen las generalizaciones, en donde no excluyen a sus compañeros venezolanos de las características que tiene un “*inmigrante malo*”. Es necesario resaltar que esta visión no es permanente y que fluctúa en los diferentes momentos de la relación comunicativa, sobre todo se evidenció a principios del año escolar, lo que evidencia, que, a diferencia de una sociedad de acogida con una alta reticencia al colectivo forastero, observamos que en la institución existe una postura media por parte de la comunidad local, que reacciona al sentirse amenazada, pero que en la interacción cotidiana puede tolerar algunas diferencias. En el caso de los estudiantes venezolanos hombres y los conflictos, ellos los perciben como una fase normal de su llegada a un nuevo país y nuevo contexto. Sin embargo, atribuyen que se provocan por parte de los estudiantes peruanos para molestarlos, si bien esto no representa una rivalidad a largo plazo, si representa un debilitamiento de las relaciones entre estudiantes, lo que se refleja en la separación de los grupos y la toma de partido que cada uno realiza cuando los conflictos suceden.

12. Se percibe por parte de ambos grupos culturales del alumnado, un bajo interés por el aprendizaje de la cultura diferente, pero este, está más relacionado a la práctica que a la actitud, pues existe una alta motivación de ambas culturas en aprender de la otra, pero aún no se ha materializado en la acción por una escasa iniciativa de ambos grupos. Las actividades realizadas por la institución para la integración y expresión cultural de cada nacionalidad, han representado una experiencia significativa de comunicación para los y las estudiantes que en estas actividades han encontrado un espacio para comunicar su cultura y percibir el interés de sus compañeros. Así vemos, que la

institución representa un vehículo importante en la generación de estos espacios donde esta motivación puede ser canalizada hacia la acción. Así también se refleja en la mediación intercultural, que se da desde los/as docentes o que es una práctica más habitual en los/as estudiantes de Venezuela que en los del Perú, ello debido a que los/as y las estudiantes de Perú asocian la intervención a experiencias negativas, pues al intervenir, tanto con compañeros locales como inmigrantes aseguran que se han ganado peleas en los que no estaban involucrados/as. Mientras que los/as estudiantes venezolanos/as las asocian con prevención del conflicto, pues aseguran que sus compañeros/as peruanos/as a veces mal interpretan las cosas, pero que han ido percibiendo que si se les aclara alguna expresión externa, la reacción se vuelve mucho más amigable.

13. Cabe señalar que la convivencia intercultural es un trabajo que se da de forma recíproca en igualdad de exigencias de un grupo sobre el otro. En este caso observamos que existe una mayor exigencia por parte de los estudiantes y docentes locales, sobre sus compañeros inmigrantes en temas del lenguaje y comportamiento comunicativo, por ello observamos que existe una tendencia unilateral que representa una dificultad para el logro de la convivencia intercultural, ya que a la vez que se están generando espacios de identificación para el grupo inmigrante con actividades específicas, se están cerrando espacios de interacción cotidiana, cómo son las expresiones, el vocabulario y las costumbres comunicativas. Es así, que también observamos que la institución aún se encuentra en la fase dos de integración, ya que existe una integración institucional, más no una integración cultural, debido a que la negociación y la mediación son prácticas aun poco usuales en el centro por parte de los/as propios/as estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. **Establecer actividades que fomenten el conocimiento de ambas culturas de forma mutua para fortalecer el diálogo intercultural.** Las y los estudiantes manifiestan una alta motivación en conocer las costumbres como danzas y música de ambos países, por lo que se pueden aprovechar eventos de la institución para promover el interaprendizaje en estos temas, generando espacios de diálogo para el intercambio comunicativo. De esta forma se fomentan nuevos momentos y espacios interculturales en donde el tema principal de unión es una expresión cultural de la otra nacionalidad, que a la vez puede servir para invertir roles de poder en la comunicación, ya que tanto la comunidad local, como la comunidad inmigrante pueden participar para enseñar a sus compañeros las características de sus danzas o música nacional.
2. **Fomentar el trabajo académico y los deportes entre grupos multiculturales.** El alumnado expresó que los espacios donde se desarrollan más diálogos y conocimiento sobre sus compañeros es en las reuniones de trabajos académicos debido a que consideran que en ese momento tienen un tema en común de lo que discutir y pueden pedir ayuda si no comprenden algo, tanto los estudiantes venezolanos como los estudiantes peruanos. Ello repercute en el reconocimiento de las similitudes y temas en común. Asimismo, en el caso de los hombres, consideran que durante el juego de fútbol la participación es equitativa y los estudiantes peruanos resaltan las habilidades de los compañeros venezolanos, validando estas habilidades y reconociendo características positivas de esto.
3. **Resaltar las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y diálogo.** En el estudio las diferencias se señalaron mucho más que las similitudes; si bien en la institución las diferencias de lenguaje, costumbres al expresar ideas, de interpretación y de comportamiento fueron las más destacadas e incluso identificadas como motivo de conflicto. Es recomendable que la gestión de la institución fortalezca el enfoque intercultural en la práctica cotidiana, esto es, fomentar espacios en los diferentes cursos o actividades extracurriculares existentes, en donde los estudiantes inmigrantes y locales tengan la oportunidad de expresar estas diferencias y compartir historias o expresiones artísticas propias de su identidad cultural, ya que los mismos estudiantes reconocen que la llegada de la inmigración a Perú puede ser una oportunidad de aprendizaje. Como precedente encontramos a la actividad que se realizó el año 2019 en el curso de Comunicación Social, en donde cada estudiante pudo contar una leyenda de su lugar de origen, lo que los estudiantes reportan como una actividad de

mayor aprendizaje de la historia de sus compañeros y de su vocabulario, ya que tratan de replicarla y contarla. Otro aspecto referido a este aspecto, es el descrito por los estudiantes en el curso de arte, en donde, mediante recursos audiovisuales conocieron danzas y otras manifestaciones de ambos países.

4. **Expresión de símbolos culturales libremente.** Se debe continuar con las acciones que han permitido expresar las expresiones propias de cada cultura. El estudiantado, tanto venezolano como peruano destacó y enfatizó en la importancia que resultó para ellos/as la feria gastronómica, y sobre todo el canto del himno nacional de Venezuela en el “Día de la Independencia latinoamericana” y permitirles vestir sus pendas representativas, pues considerar que es una forma de comunicar su identidad y manifiestan que se sienten “tomados en cuenta” y reconocidos/as.
5. **Mostrar una disposición más explícita al aprendizaje del lenguaje.** Los estudiantes venezolanos identifican como un elemento de gran valor para el establecimiento de relaciones de amistad y comprensión, la disposición y práctica de utilizar las palabras de su país y aprenderlas para usarlas correctamente. Mientras que el mal uso de las mismas es considerado como una “burla” o que lo hacen para “fastidiarlos” que genera un malestar y mayor y alejamiento del grupo local, fortaleciendo relaciones homogéneas y de menor diálogo, que potenciaría la convivencia intercultural. Se puede iniciar por utilizar palabras de las diferentes regiones del Perú e incluir algunas de Venezuela, con el fin de validar este conocimiento y
6. **Mediar las comunicaciones reconociendo los errores del grupo inmigrante y del grupo local.** Es importante evidenciar una justicia en trato, ya que algunos estudiantes peruanos consideran que los docentes son más tolerantes con los estudiantes venezolanos que con los estudiantes peruanos. Es necesario por ello ser explícito con el reconocimiento de la responsabilidad en los conflictos de ambos grupos.
7. **Realizar un reconocimiento interno y externo a nivel cultural.** Ello debido a evitar generar rivalidades entre las nacionalidades, por ello es importante reconocer las características y expresiones culturales propias así como las de los estudiantes extranjeros. Pues los estudiantes locales señalan que a veces “todo es sobre Venezuela” por lo que se debe prever hablar de ambos países dentro de lo que sea posible en el discurso docente y en las actividades escolares.
8. **A pesar de la predisposición a la adaptación que muestran los y las estudiantes inmigrantes es necesario tomar acciones afirmativas para desarrollarla y no desgastarla.** Pues según la

diversidad de investigaciones en el tema, tras los intentos de adaptación y frustración que implica la interacción con un nuevo contexto, la motivación para expresar de forma asertiva las características de la propia cultura con los “*otros*”, esto es, con la sociedad receptora puede verse disminuida, así mismo, el interés en desarrollar relaciones comunicativas con los locales, dando como resultado interacciones frágiles entre los grupos diferentes por el grado de incertidumbre provocados. Por ello rescatamos como buenas prácticas las actividades de integración realizadas por el colegio, y el trabajo de mediación de los docentes, que se han evidenciado como elementos significativos para que los estudiantes venezolanos expresen con seguridad sus características culturales, lo que contribuye a disminuir la incertidumbre en el establecimiento de diálogos con sus compañeros dentro de la institución, debido a la validación institucional que estas actividades confieren a la cultura “*diferente*”.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR (2019). Tendencias globales de Desplazamiento Forzado en 2018. Recuperado de <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>
- Aguilar, M. y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia Intercultural. *Revista REMHU*, s/f, pp. 27 – 43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4070/407042015003>
- Alaya, F. (29 de abril de 2019). El 67% de limeños no está de acuerdo con la inmigración venezolana al Perú. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/67-limenos-acuerdo-inmigracion-venezolana-peru-noticia-630720>
- Alfaro, R. M. (1993). Una comunicación para otro desarrollo. Lima, Perú: Calandria.
- Aparicio, R.; Friz, M. y Tornos, A. (s/a). Buenas prácticas de Integración de los inmigrantes. Estudio exploratorio en la comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía y comunidad de Murcia. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Recuperado de: <https://www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/bpintinmig.pdf>
- Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Patrimonio Etnológico*, s/n. Recuperado de: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mchecha/GEOPATRIMONIO/LECTURA2E.pdf>
- Andina. (13 de setiembre de 2018). Niños venezolanos en Perú, su integración es una tarea pendiente. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-ninos-venezolanos-peru-su-integracion-es-una-tarea-pendiente-725049.aspx>
- Aneas, M. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Repositorio del Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural*. Recuperado de: <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/437/Competencias%20interculturales.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Aurini, J.; Heath, M. y Howells, S. (2016). *The how to of qualitative research*. London, United King. SAGE.
- Banco Mundial, Perú, Diciembre, 2015. Desplazamiento forzado, una crisis mundial cada vez mayor de <https://www.bancomundial.org/es/topic/fragilityconflictviolence/brief/forced-displacement-a-growing-global-crisis-faqs>

- Bauman, Z. (2002). La cultura como praxis. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Benza, R. (Lima, mayo 2011). El teatro como herramienta de comunicación intercultural. Tesis para optar el Título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo. Pontificia Universidad Católica del Perú, Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/393>
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. traductora. Amorrortu, Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Blumer, H. (1969). Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Madrid.
- Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, Brasil, Anuario Antropológico/86, Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro. Recuperado de: <http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Cardona, C.; Friz, M. y Sanhueza, S. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación Intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). Papeles de Trabajo (s/v), n° 21, ISSN 1852-4508. España. Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1797/n21a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cáceres, C. (Lima, junio 2013). "Nosotros no llegamos a invadir, llegamos a construir una nueva vida" : Las artes escénicas como recurso comunicacional para la inclusión social de niños y jóvenes (in)migrantes : Asociación Cultural Puckllay y Kinderhaus Agapedia. Tesis para optar el Título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo. Pontificia Universidad Católica del Perú, Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4602>
- Cegarra, J. 2012. Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Cinta moebio. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html>
- CEPAL. (Agosto, 2019). Reunión regional latinoamericana y caribeña de expertas y expertos en migración internacional preparatoria del pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular. Recueprado de: https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/eclac_america_del_sur_resumen_ejecutivo.pdf

- Cruz, G. y Díaz, D. (2018). Migraciones en América Latina explicaciones desde las violencias. México: Gedisa Editorial. Recuperado de: http://www.celam.org/observatorio-old/docs/MIGRACIONES_EN_AMERICA_LATINA_Explicaciones_desde_las_violencias.pdf
- Correo. (27 de agosto de 2018). 24 mil niños venezolanos reciben clases en colegios del país. Recuperado de <https://diariocorreo.pe/peru/24-mil-ninos-venezolanos-asisten-colegios-del-pais-838342/>
- Correo. (06 de febrero de 2020). 250 venezolanos dejaron Perú y regresaron a su país. Recuperado de <https://diariocorreo.pe/peru/250-venezolanos-dejaron-peru-y-retornaron-a-su-pais-noticia/>
- Cuche, D. (2007). La noción de Cultura en las Ciencias Sociales. Nueva Visión. Buenos Aires 2007.
- DECRETO SUPREMO N° 004-2018-MINEDU. Educación. Aprueban los “Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes”. recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2018/pdf/decreto-supremo-lineamientos-para-gestion-de-la-convivencia-escolar.pdf>
- Díaz, F. (2017). Hofstede y las dimensiones culturales. Tesis para optar el Título de Licenciada en Lenguas y Literaturas. Universidad de Valladolid. Recuperada de https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/28051/TFG_F_2017_174.pdf;jsessionid=A3B97CF514C2F1AAAA04529FEF05799F?sequence=1
- Diez, A. (2016). Más sobre la Interpretación. Ideas y creencias. Revista Asociación Española de Sociales y Neuropsiquiatría, 127. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v37n131/08.pdf>
- Domenech, E. (2014). “Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. Revista REMHU (22), n. 42, p. 171-188. Córdoba, Argentina.
- El Nacional (27 de septiembre de 2018). ONU aprobó resolución sobre la crisis humanitaria en Venezuela. Recuperado de http://www.el-nacional.com/noticias/mundo/onu-aprobo-resolucion-sobre-crisis-humanitaria-venezuela_253427

- El País (27 de agosto de 2018). La migración venezolana desborda a los Gobiernos de América Latina. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/08/24/america/1535132953_486611.html
- El País (27 de agosto de 2018). La migración venezolana desborda a los Gobiernos de América Latina. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/08/24/america/1535132953_486611.html
- ENCOVI (2017). Encuesta sobre condiciones de Vida. Venezuela 2017. Emigración. Recuperado <https://encovi.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/2/2018/02/ucv-ucab-usb-encovi-emigracion-2017.pdf>
- ENPOVE (2018). Encuesta dirigida a población venezolana que reside en el Perú. INEI, Lima.
- French-Sloan, H. (2015). Examining Cross-Cultural Communication Among First-Year Students at a Large, Four-Year, Research University. Tesis presentada para optar por el título de magister en la Universidad de Nebraska, Estados Unidos. Recuperada de: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1244&context=cehsedaddiss>
- Gestión (8 de diciembre del 2018). Migraciones: Lima y Callao concentran el 92% de ciudadanos venezolanos. Recuperado de: <https://gestion.pe/peru/migraciones-lima-callao-concentran-92-ciudadanos-venezolanos-han-tramitado-ntp-fotos-nndc-252254-noticia/>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. Metodología de la investigación. Sexta edición. México D.F., México. Edamasa Impresiones.
- INEI (2019). Condiciones de Vida de la Población Venezolana que reside en Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Lima, Perú.
- Jaramillo, L. y Murcia, N. (2000). Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales. Colombia, Kinesis editorial.
- Kreps G. (1995). La comunicación en las organizaciones. Madrid, España: Espalter.
- Lineamientos de convivencia escolar (2018). Documento de trabajo. MINEDU. Recuperado de <http://www.dreim.gob.pe/dreim/wp-content/uploads/2016/03/JORNADAS%20DE%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR.pdf>
- Leiva, J. y Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. Revista de Pedagogía. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/659/6590104006/>

- Matterlad, M. y Matterlad, A. (1997). Historia de las teorías de la comunicación. Paidós, Barcelona 1997.
- Madrazo, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. Contribuciones desde Coatepec, (9). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281/28150907>
- Massoni, S. (2007). Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. Colección Comunicación. Rosario: Homo Sapiens.
- MINEDU. (2018). Convalidación de estudios realizados en el extranjero de educación básica primaria y secundaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/otd/convalidacion-estudios-realizados-extranjero-de-educacion-basica-primaria-y-secundaria.php>
- Medina, R. (2011). Imaginario Sociodiscursivo en la Inmigración Latinoamericana de Catalunya. Tesis doctoral, recuperada de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/51515/trma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OEA (Febero, 2018). Crisis política y Humanitaria en Venezuela. <http://www.olinca.edu.mx/Olinmun/olinmun%202018/Background%20Information/11%20OEA%202018%20T%C3%B3pico%20B.pdf>
- OIM, Perú, Julio, 2018. Monitoreo de Flujo de Migración Venezolana en el Perú. Recuperad de https://migration.iom.int/system/tdf/reports/DTM%20R3_JULIO2018_%20EN.pdf?file=1&type=node&id=3945
- Páez, D., Fernández, I., Basabe, N., & Grad, H. (2002). Valores culturales y motivación: creencias de auto-concepto de Singelis, actitudes de competición de Triandis, control emocional e individualismo-colectivismo vertical-horizontal. Recuperado de: <https://www2.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Itziar/MotivacionReme.pdf>
- Plan de Acción de Quito (23 de noviembre de 2018). Recuperado de https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/11/plan_de_accion_de_quito.pdf
- Protzel, J. (2015). Comunicación intercultural: confrontando concepciones y problemas. Correspondencias & Análisis, 3 (5) pp. 217-234.

- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Quiroga, M. (2012). Memoria de los seminarios. Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural. En A. Aramayo. *Comunicación y Ciudadanía Intercultural* (pp. 13-20). Bolivia, La Paz: UNIR.
- Reche, O. (2002). *Comunicación Intercultural: comunicándonos con mujeres de otras culturas*. España: Matronal Profesión.
- Rizo, M. (2004). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Aula Abierta, lecciones Básicas. Portal de Comunicación*. Recuperado de: <http://www.portalcomunicacio.com/download/17.pdf>
- Rey, J (2016). Los retos de la comunicación intercultural en la era de la globalización: el caso de las empresas españolas ubicadas en Marruecos. *Prisma Social, s/v* (17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3537/353749552018.pdf>
- Rizo, M., & Romeu.(2006) . *Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales. Razón y Palabra*, 12(24).
- Rizo, M. (2007). Comunicación e Interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal, s/f, pp. 26 – 42*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf>
- Rizo, M. (2009). Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática. *Revista Fronteiras*, 1 (11).
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Perspectivas de la Comunicación*, 2(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf>
- Rodrigo, M. (1996). La comunicación como comunicación intercultural mediada. Reflexiones, *Revista Facultad de Ciencias sociales Universidad de Costa Rica*, 1 (45), 17-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10902/10278>
- Rodrigo, M. (1997). Elementos de la comunicación Intercultural. *Revista CIDOB, s/f, pp. 11-21*. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28020/27854>

- Rizo, M. (2016). Manual de comunicación intercultural. Una introducción a conceptos, teorías y aplicaciones. En C. Pech y V. Romeu, Panorama Teórico-metodológico en la investigación sobre comunicación intercultural (pp.117 -172). México, DF: UACM.
- Rodrigo, M. (1999). La comunicación intercultural. Barcelona, España: Anthropos.
- Romeu, V. (2016). Manual de comunicación intercultural. Una introducción a conceptos, teorías y aplicaciones. En C. Pech y M. Rizo, Panorama Teórico-metodológico en la investigación sobre comunicación intercultural (pp.117 -172). México, DF: UACM.
- Saintout,S. (2012). Memoria de los seminarios. Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural. En A. Aramayo. La interculturalidad y la posibilidad de vivir juntos, la redistribución y el reconocimiento (pp. 1105-1118). Bolivia, La Paz: UNIR.
- Samaniego, M. (2005). Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto. CIDOB, s/v(5). Barcelona, España.
- Sandoval, L. (2014). Bateson y el modelo comunicativo de Palo Alto. Argentina: El gato gris. Recuperado de <http://www.delgatorgris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Sandoval-Bateson-y-el-modelo-comunicativo-de-Palo-Alto.pdf>
- Sánchez, C. (Lima, octubre, 2015). Aspectos comunicacionales en procesos de desarrollo e inclusión social en comunidades amazónicas. Caso: comunidad shipibo conibo shetebo de Limongema (Ucayali).Tesis para optar el Título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo.Pontificia Universidad Católica del Perú, Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6431/SANCHEZ_RENTERIA_CRISTINA_ASPECTOS_COMUNICACIONALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. Folios.
- Simons, H. (2011). El estudio de Casos. Teoría y Práctica. Madrid, Ediciones Morala S.L.
- Spitzberg, B. y Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardoff (Ed.), The, SAGE Handbook of intercultural competence (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Spitzberg, B. (2012). Axioms for a theory of intercultural communication competence. p.424 – 435). Intercultural communication. Samovar, L., Porter, R y McDaniel, E. (2012) Wadsworth, Boston, United states.
- Sataicu, A. (Lima, setiembre 2016). Liminal: Historias de migración Extranjera en Lima-Negociación de identidades en el proceso de integración a la sociedad peruana. Tesis para optar el Grado de Magister en Antropología Visual. Pontificia Universidad Católica del Perú, Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/11893/STAICU_GATU_ANA_MARIA_LIMINAL_HISTORIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tarapuez, E. (2016). Las dimensiones culturales de Geert Hofstede y la intención emprendedora en estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia). Pensamiento y Gestión, 41. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n41/n41a04.pdf>
- Tirzo, J. & Hernández, J. (2010). relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Revista Cuicuilco, s/f, pp. 11 – 34. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>
- UNESCO.(2013). Competencias Interculturales. Marco Conceptual y Operativo. Recuperado de: http://www.dialogointercultural.co/pdf/Competencias_interculturales.pdf
- Valero, J. (2008). Las instituciones y las organizaciones sociales. Madrid, España: Anaya.
- Vasquez, J. (4 de febrero de 2019). Minedu: 109 mil menores venezolanos estudiarán en colegios de Lima este 2019. La República. Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/1407189-minedu-109-mil-ninos-jovenes-venezolanos-estudiaran-colegios-lima-2019-migraciones-venezolanos-peru/>
- Van Hoof, B., Ogliastrri, Bernal & García (2015). Relaciones interculturales. Las negociaciones entre colombianos y holandeses, Monografías de Administración, 83, Bogotá:U de los Andes.
- Zimmerman, K. (2001). Lengua, Habla e Identidad Cultural. Ibero-amerikanisches Institut, s/n.

ANEXOS

Anexo N°1: Cuestionario dirigido a docentes y personal administrativo de la Institución

APECTOS TÉCNICOS DE LA ENTREVISTA

Directores o Administrativos/as

- I. Fecha que se realiza esta entrevista: / /
- II. Código de la entrevista:
- III. Duración de la entrevista:
- IV. Nombre o seudónimo de la persona entrevistada:
- V. Género:.....
- VI. Cargo de la persona entrevistada:
.....
- VII. Funciones principales:
.....
.....
.....
- VIII. Relación con el estudiante:
.....
.....
- IX. Nacionalidad:
- X. Tiempo en el colegio:

PARTE 1: PREGUNTAS INICIALES

1. ¿Cuántos estudiantes venezolanos tiene actualmente en la institución?
2. Cuando llegaron ¿Cómo se insertaron en las clases? ¿Su matrícula fue regular?
3. ¿Se los presentó a sus compañeros? De ser así, ¿Cómo se los presentó? ¿Cuál ha sido su proceso de inserción?
4. Cómo ha sido su distribución, en qué salones, ¿Por qué?

PARTE 2 : PREGUNTAS TEMÁTICAS

Categoría I: Imaginario sobre la migración y sus compañeros/as extranjeros/migrantes

a) Interpretación del fenómeno migratorio en el centro educativo

1. ¿Considera que la migración en el colegio es positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Qué efectos ha traído?

d) Relatos sobre los otros

2. ¿Qué opinión le merecen los estudiantes venezolanos?

Categoría II: Identidad Cultural

a) Auto percepción de grupo “Nosotros” (los estudiantes)

3. ¿Ha notado o le han reportado algún cambio en los estudiantes peruanos con la llegada de estudiantes venezolanos?

4.Cuál fue la reacción de los profesores? Y de ¿Los estudiantes?

b) Percepción de Semejanzas y diferencias “Ellos”

5. ¿Qué diferencias y similitudes son las más resaltantes para usted entre estudiantes peruanos y venezolanos?

Categoría III: Convivencia escolar intercultural

a) Relaciones Interculturales

6. ¿Cómo describiría las relaciones entre estudiantes de Venezuela y Perú?

c) Participación Equitativa

7. ¿El colegio realiza actividades de integración para estudiantes venezolanos y peruanos? ¿En las celebraciones y actividades extracurriculares tratan de incluir a estos estudiantes, cómo?

8. Sólo si es docente, En el aula ¿Busca promover la participación de estudiantes venezolanos? ¿Cómo?

9. Pregunta a la directora: El tema de la integración de los estudiantes de Venezuela se le dice a los docentes en reuniones o alguna actividad o es más un tema de conversación más informal.

Anexo N°2: Encuesta dirigida a estudiantes de Perú y Venezuela

Buenos días. Estamos realizando este cuestionario como parte de una investigación de tesis profesional por lo que quisiéramos conocer sus opiniones respecto a algunas preguntas que no les tomarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, es decir, nadie sabrá los datos de quién haya llenado este cuestionario. Les pedimos que contesten este cuestionario con la mayor sinceridad posible, ya que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Lean las instrucciones cuidadosamente, ya que existen preguntas en las que sólo se puede responder una opción; otras son de varias opciones y también se incluyen preguntas abiertas. ¡Muchas gracias por su colaboración!

- I. Fecha en que se rellena este cuestionario:.....
Código:.....Género:.....
- II. Edad:.....
- III. Salón:
- IV. Nacionalidad: Venezolana () Peruana ()

Si tu nacionalidad es venezolana,

- IV.1. ¿Con qué documento ingresaste a Perú?
.....
- IV.2. ¿Con quién ingresaste al Perú?
Padre y Madre () Sólo padre () Sólo madre () Hermano/a mayor () Otro:
- IV.3. ¿Cuánto tiempo llevas en Perú?
Menos de 1 año () Un año () Más de 1 año
- IV.4. ¿Cuántos meses llevas estudiando en este colegio?.....
- V. ¿Con quiénes vives?.....

PRIMERA PARTE: Contesta las siguientes preguntas de forma clara y concisa, siguiendo las recomendaciones.

1. ¿Conozco mi cultura mi país? Sí () No ()

1.1. ¿Qué aspectos de tu cultura conoces? Menciona los 3 principales

.....
.....
.....

SEGUNDA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca “Sí” o “No” (solo uno de ellos) según te sientas identificado/a.	SÍ	NO
2. Cuando hablo con mis compañeros utilizo palabras, temas y jergas que son propias de mi país.		
3. Entiendo que existen palabras que pueden significar cosas diferentes, aun en el mismo idioma.		
4. Considero que las cosas en las que creo, las costumbres que tengo y los valores que me han enseñado, influyen en mi forma de interpretar muchas cosas que me dicen.		
<p>5. ¿Distingo diferencias entre mis costumbres y las de mis compañeros de otro país, para expresar y comunicar ideas?</p> <p><i>¿Cuáles crees que son estas diferencias? Menciona las 3 principales</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		
TERCERA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca “Sí” o “No” (solo uno de ellos) según te sientas identificado/a.	SÍ	NO
6. Puedo identificar las costumbres, valores, formas de pensar y hacer de mis compañeros/as de otro país.		
7. ¿Conozco palabras que en Venezuela tienen otro significado del que tienen en Perú?		
<p>8. Hay cosas parecidas entre mis costumbres y las de mis compañeros de otro país, para expresar y comunicar ideas</p> <p><i>Si tu respuesta fue “Sí”, menciona 3 semejanzas que hayas notado:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		
<p><i>Menciona las 3 palabras que más has escuchado que se utilizan para describir a los/as estudiantes de Venezuela.</i></p> <p>a)Palabra:.....</p> <p>b)Palabra:.....</p> <p>c)Palabra:.....</p>		

¿De quién los has escuchado más? (solo marcar una opción):

a) Familia () b) Amigos/as del colegio () c) Medios de comunicación () d) Profesores ()

e) otros:

CUARTA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca la alternativa con la que te sientas más identificado/a.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
9. Me gustaría que mis compañeros/as me cuenten más acerca de la historia, los lugares y las costumbres del país del que provienen.					
10. Quisiera conocer los diferentes significados de las palabras o expresiones de mis compañeros/as de otro país.					
11. Mis profesores manifiestan que relacionarse con compañeros/as de otro país es bueno e importante.					
12. Mi familia considera que es bueno que me relacione con compañeros/as de otro país.					
13. Mis compañeros/as de la misma nacionalidad que yo consideran que relacionarme con compañeros de otro país es bueno e importante.					
14. Considero que mi grupo de compañeros/as locales se enriquece cuando hablamos con estudiantes de otro país.					
QUINTA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca la alternativa con la que refleje con mayor claridad tu opinión.	Muy negativa	Negativa	Ni positiva ni negativa	Positiva	Muy Positiva
15. ¿Crees que la inmigración es positiva o negativa para tu institución educativa?					
16. ¿Cómo calificarías la experiencias de tener compañeros/as de otro país, tal como ahora?					

17. ¿De qué forma calificarías a tus compañeros/as de otro país?					
--	--	--	--	--	--

Solo si eres de Venezuela ¿Cuáles son las tres características que definirían mejor a mis compañeros/as peruanos/as?

.....

.....

.....

Solo si eres de Perú ¿Cuáles son las tres características que definirían mejor a mis compañeros/as venezolanos/as?

.....

.....

.....

SEXTA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca la alternativa que describa mejor tu experiencia.	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
18. Cuando un/a compañero/a del otro país me habla ¿entiendo a lo que se refiere y lo que me quiere decir ?					
19. Considero los malos entendidos entre expresiones de mi país y del otro, como normales y no me alteran.					
20. Pregunto y repregunto de forma calmada si no entiendo alguna expresión de mis compañeros/as de otro país.					
21. Al hablar en clase lo hago de forma segura, sin temor a que mis compañeros se burlen por mi forma de hablar.					
22. Cuando un/a compañero/a de otro país habla, NO hay risas o bromas sobre su forma de expresarse.					
23. Participo en actividades que me ayuden a desarrollar mis conocimientos sobre el país de mis compañeros/as.					
24. Busco información fiable y variada para conocer la realidad de mis compañeros/as de otro país.					
25. Mis compañeros/as hacen comentarios buenos y respetuosos sobre mi país de origen.					

26. Cuando me equivoco en alguna expresión o palabra que no es propia de mi país, mis compañeros/as me corrigen sin burlarse.					
27. Mis compañeros/as NO se expresan acerca de mis características físicas relacionándolas con mi nacionalidad.					
SÉPTIMA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca la alternativa que describa mejor tu experiencia.	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
28. Comparto mis conocimientos sobre mi cultura y trato de explicar las diferencias que pueden existir.					
29. Cuando existen diferencias entre mis compañeros/as de Venezuela/Perú y yo, las solucionamos de forma pacífica dialogando.					
30. Si hay diferencias en la interpretación de temas o palabras en un grupo de venezolanos y peruanos, y sé el significado, intervengo para explicar dichas diferencias.					
31. Cuando estoy en conversaciones donde se hacen comentarios ofensivos sobre mis compañeros/as de otro país expreso mi disgusto.					
32. Si un/a profesor/a escucha expresiones ofensivas o risas durante la participación de un/a compañero/a de otro país, interviene para corregir.					
33. Trato de preguntar y repreguntar de forma calmada si no entiendo alguna expresión de mis compañeros/as de otro país.					
34. Participo de actividades y/o juegos que son propios de mis compañeros/as de otro país.					
35. Participo de las fiestas y reuniones de los grupos de mis compañeros/as de otro país.					
<p><i>¿En quién confío más para informarme sobre mis compañeros/as de otro país (solo marcar una opción) ?:</i></p> <p>a) Mis amigos/as - compañeros/as de clase b) Mis amigos/as del barrio c) Mis docentes d) Mi familia e) La televisión</p> <p>f) Redes sociales (facebook) g) Otros:</p>					

OCTAVA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca la alternativa que describa mejor tu experiencia.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
36. En la escuela me suelo agrupar de igual forma con compañeros/as de mi país como de otro país para conversar en recreo o después de clase.					
37. Las relaciones con mis compañeros/as del otro país suelen ser pacíficas y en un tono amigable.					
38. Mis compañeros/as hacen comentarios buenos y respetuosos sobre mi país de origen.					
39. Cuando me equivoco en alguna expresión o palabra que no es propia de mi país, mis compañeros/as me corrigen sin burlarse.					
40. Mis compañeros/as (NO) se expresan acerca de mis características físicas relacionándolas con mi nacionalidad.					
41. ¿Comparto momentos y espacios fuera de mi salón con mis compañeros de otro país? <i>¿Qué momentos y espacios?</i> 					
NOVENA PARTE: Lee las siguientes afirmaciones y marca la alternativa con la que te sientas más identificado/a.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
42. Me he sentido incluido/a por mis compañeros/as de otro país en el salón y en las conversaciones, juegos y reuniones.					
43. Me parecen buenos y justos los comentarios que hacen mis compañeros/as de otra nacionalidad sobre mí y mi país de origen.					
44. Siento que mis compañeros/as del país diferente al mío respetan mi forma de hablar.					

Anexo N°3: Cuestionario dirigido a los y las estudiantes de Perú y Venezuela

APECTOS TÉCNICOS DE LA ENTREVISTA

- XI. Fecha que se realiza esta entrevista: / /
- XII. Código de la entrevista:
- XIII. Duración de la entrevista:
- XIV. Nombre o seudónimo de la persona entrevistada:
- XV. Género:.....

PARTE 1: PREGUNTAS INICIALES

- XVI. Edad:Grado:.....Salón:
- XVII. Nacionalidad:
- XVIII. Tiempo en Perú:
- XIX. Tiempo en el colegio:

PARTE 2 : PREGUNTAS TEMÁTICAS

Categoría I: Imaginario sobre la migración y sus compañeros/as extranjeros/migrantes

a) Interpretación del fenómeno migratorio en el centro educativo

Solo si es de Venezuela

1. *¿Cómo te sentiste cuando llegaste al colegio, que fue lo más difícil para hablar con tus compañeros, profesores y demás?*
2. *¿Cómo describirías tu llegada a este colegio? ¿Cómo describirías la acogida que tuviste? ¿Qué consideras que ha sido importante para integrarte en la institución, que es lo que te gusta más de la institución y tus compañeros?*

Solo si es de Perú

1. *Me puedes contar ¿cómo ha sido tener compañeritos/as de Venezuela en tu salón? ¿Al principio cómo fue, y ahora? ¿Cómo crees que tus compañeros lo ven? ¿Qué opinas de la migración de Venezuela a Perú? ¿Y en tu colegio, que te parece?*
2. *¿Cómo crees influye en tus clases y en el colegio en general, el tener estudiantes extranjeros(as)? ¿Cuándo llegaron, los presentaron? ¿Cómo fue que te diste cuenta de que eran de Venezuela? ¿Qué te pareció al principio?*

c) Construcción del imaginario

3. *Qué es lo que te han enseñado tus compañeros de Perú acerca del País ¿Qué es lo que conoces de tus compañeros/as de Venezuela/Perú que están en tu colegio (pausa) que es lo que hacían en su país, sabes, que hacen aquí, que te parece eso? Y de sus costumbres, valores, tradiciones, hábitos, etc.? ¿Cuáles te parecen más sorprendentes o te llaman más la atención?*

4. ¿Cómo has obtenido toda esa información, (¿por redes sociales, noticias, algún otro medio o alguien te la ha contado? ¿Por qué confías en esa información? ¿Tu colegio realiza actividades para que conozcan más de tus compañeros extranjeros; para que los/as conozcan mejor?
5. ¿Qué es lo que tus amigos/as, familia y profesores dicen sobre que haya estudiantes de Venezuela en tu Colegio? ¿Qué es lo que dice tu mamá tu papá de las personas de Venezuela, que suelen decir de ellos? ¿Crees que tienen razón? Sí () No () ¿Por qué? ¿

d) Relatos sobre los otros

6. ¿Qué opinas de tus compañeros/as del otro país (Venezuela-Perú)? ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus principales características? ¿Y cómo te has dado cuenta de eso? ¿Por qué piensas de esta manera?

Categoría II: Identidad Cultural

7. ¿En que se diferencian estos chicos y chicas, si quieren aprender sobre países y están en Perú, ¿Qué podrían aprender de Perú y de Venezuela?
8. ¿En qué cosas se parecen tú y tus compañeros de Venezuela/Perú, en cosas se diferencian? Por ejemplo, al participar, al hablar, al exponer, o al tener fiestas o al momento de hacer grupo
9. ¿Notas diferencias en el trato a tus compañeros peruanos y a tus compañeros de Perú por parte de tus otros compañeros/as o profesores?

Categoría III: Convivencia escolar intercultural

10. ¿Tienes amigos/as venezolanos/as? ¿Cómo te hiciste amigos de ellos/as? ¿Te gusta juntarte más con tus amigos de Perú o de Venezuela, por qué?

a) Relaciones Interculturales

11. ¿Cómo es la relación con tus compañeros de Venezuela, como te llevas tú con ellos y tus compañeros como se llevan? (buena, regular, mala) ¿Por qué?

a.2. Negociación para la resolución de conflictos

12. ¿Cuáles son los principales malos entendidos o conflictos que suelen tener con estudiantes de Venezuela? ¿Has tenido conflictos con tus compañeros venezolanos o has presenciado alguno de ellos? ¿Me puedes contar que pasó? ¿Por qué se generó el conflicto y como lo solucionaron?

b) Mediación intercultural

13. ¿Cómo intervienes para ayudar a entender aspectos (palabras, tonos, expresiones) que son diferentes entre ambas culturas? ¿Tienes la oportunidad de hacerlo? ¿Qué pasa cuando sucede esta situación?

14. ¿Cómo se forman los grupos en el salón, los profesores hablan sobre incluir a chicos de diferentes países, te parece bien como se forman? ¿Qué opinas de ello?

Anexo N° 4: Cuestionario de características socioeconómicas y perfil demográfico

CUESTIONARIO FINAL

*Buenos días. Estamos realizando este cuestionario como parte de una investigación por lo que quisiéramos conocerte más, mediante estas preguntas que no te tomarán mucho tiempo. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas, es decir, **nadie sabrá los datos de quién haya llenado este cuestionario**. Te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor **sinceridad posible**.*

*Lee las instrucciones cuidadosamente, ya que en las preguntas **sólo se puede marcar una opción**; ¡Muchas gracias por tu colaboración!*

Grado:.....**Sección:**

Nacionalidad:

Región/ciudad en la que nació:

.....

Género: Masculino () Femenino ()

¿Se te realizó la entrevista para esta investigación? Sí () No ()

1. ¿Con quienes vives?

.....
.....
.....
.....

2. ¿En qué distrito vives?

.....
.....

3. ¿En dónde vives?

- a) Casa propia
- b) Casa alquilada
- c) Cuarto alquilado
- d) Casa de un familiar
- e) Otro:

4. ¿En que trabajan tus padres?

.....
.....
.....

5. **¿Ayudas a tus padres en su trabajo?**

Sí () No ()

6. **¿Trabajas después del colegio?**

Sí () No ()

Si tu respuesta fue sí en la pregunta anterior, ¿en qué trabajas y cuantas horas le dedicas a la semana?

.....
.....
.....

7. **¿Cuánto tiempo llevo en el colegio?**

- a) Desde este año
- b) 2 años
- c) 3 años
- d) Más de 3 años
- e) Otro:

- - - - -

8. **Sólo si eres de Venezuela, ¿En qué trabajaban tus padres en Venezuela?**

.....
.....

9. **Sólo si eres de Venezuela, ¿Cómo ingresaste a Perú?**

- a) Por tierra (caminando)
- b) Por tierra (Bus)
- c) En avión
- d) Otro: