

Cuernavaca, Mor; a **04** de **mayo** de 2022

DR. ARTURO JUÁREZ GARCÍA
COORDINADOR ACADÉMICO DEL DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE COMUNIDADES INDÍGENAS DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**, trabajo que presenta la **Mtra. Elia Torres Arenas**, quien cursó el **Doctorado En Psicología** en el Centro De Investigación Transdisciplinar En Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons	*		
Dra. Imke Hindrichs	*		
Dra. María Teresa Fernández Nistal	*		
Dr. Eduardo Hernández Padilla	*		
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova	*		
Dra. Gabriela López Aymes	*		
Dra. Ivet García Montero	*		

*En estos casos deberá notificar al/la estudiante el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2022-05-04 15:42:54 | Firmante

JyxPiVNFH7oZ6pmGc1X7PEWRPZPGTSkcGKCVPrDl3M99H+S1Hlam8BVZQTcxIVEvJ05mnnw1RdedIn2Nc1Mq16xxv6+7AJkdO7xovDTXEXwpmh690aytzLv8D5bfYDFBzJnJ22n66Jgt8EhoYKuPewuMyNc2utEp8+jzs73jzdMom+qRW4Czb2JqT+n1D6iVxaCRPIYukRziE0IsX7/MYEM3TLZOInsh6CQOa5Ez1pStKA9ItDKpNmgO9pYBlooEa/I6JForKzD9wIQx5PvZiauC1pY7PAmnmjB6Yv3NxnPXL32AXqBOOZdAh0U/D+CCqgXTbwidF3GTQuWU94x5n6XQ==

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2022-05-04 16:26:54 | Firmante

mdU4ujWyhdX5E7ItBc+XHEu++W+IR40tUwCALtVeeAnPx98H93CdAo8Ao658m4JXE/VLhQROf5HNhELHGsd44pYaHqTsoTJRjkjLv6s1vpG+v94o0owVKkoaBuGI7gL3VerhNIPZtwwRK3WR+xA9d5NxrRrp2nl05RyPt9xmFomfFgMDGkS2NKxvTcGCwCwSGAfahwXOSwxUNC0sA287dJCeziCengY0JTdifueg0CxsHYfjN2JUKGhLq6z7R03J4U1fNi6L1ljY3ypJUIWjkeR/4y1pOEXH2NRyBE1pd5HSvapdzDMz57+Jh9WFPEaYtm5nVkruWqpF6g==

IMKE HINDRICHS | Fecha:2022-05-04 17:06:09 | Firmante

Y7VI9osknFUGJMj0GBTMfr8cGpouSM+Pw6tMXISYhKTPQtIh9NFhmUehElqFYeeCjLqZpf7ablKyLrLL1NBmqBWqQkGOc0THVp4C1V6CFxRie19hSNSJ9RqUhpO53ezieTeLhluHrJA3XeW4zRndlMdPj9vh00ZSVImfnAFL/sJvtZTSHYU/QKSqANsCtSqjZpfnlvegWdfBoRaD1Xg0nzKznifX2MLqcBAG2wBQ1LlePoh03QtB4h6c9P+K8ZnKPN1bFaM/x/WH4SsBlkMwVhnUaspWavmUPBcEkIKgOqQuKotExY8D/83Rh1Gm7OqpU0Ua012Nm1qitSL3IA==

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL | Fecha:2022-05-04 17:14:01 | Firmante

osx3S8msEgQxCJ1Iuq36ayl5GRpjek/SuYB+fKAIURR5NOu1QD+LbJ0An7xJMPVxaSak24n9XEC3OuiAzmtKyq/6hO/sLZfXdxW8ehAWkuPA05BlwAGcKK4ymHXQ8NUwUZtTz3EJtgHbdE6Z4X2Mb4IVFUZ4v1AKGlc4kxwn9ce6eBKRH6C/X01pZ0DBNNDD/IgbwSLmCUjyh6BQ2rSaspuiCLHJampTbYcGQNN6WktgXUEcmhgZK8kwy+LLunkOPHDKDLuc1O93bV1bficq2AY0Akg/pgYUkx5bwBjdBhfOUI8EyXNpKzmlakSevijpfoACITj9BIXTUuRMqZrvQ==

IVET GARCIA MONTERO | Fecha:2022-05-05 08:03:46 | Firmante

EwJ7l/xq2KOW6XHSYowuo26rveCXVcWy8CQo4WK0EeVOIzo+fhldOkhrZyTsfyqTNBvbVrfS8T23XTstgjt8vUYe096vP9eX9AgOrHQD3iTpekZqJInxqSpY19+sPWnrgm1I2px4eVv1Z1ivaXmxoy3U/eFZAiPGgjwTkidxcF9ZnjFuUZtvdziUyBznKeDJ29RgTys6viLERjM4mLgIMfDbcA8L1+Yc59dJrTMRHn1qIYjyzBUo4lkaYfWHHEVrd7AIK3+TQIUJhc/bilF4V312lUhwW2EaljaH/lbg1b1PS8hb/LXm4ysWIE9MsE81dIPLBu3LXKQIEA==

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2022-05-05 11:22:05 | Firmante

KNFXP6dFi0orXPC2PjCZsQsv2EHh+HAog5myFAGmkuoNI0N7YS1q9H86RncelbZVHY+m9Lb4ykg3nzLLG5MyQ37H+nB64CMpaLff9XEXIFzHCWIBObfulcpVjpta9qwCLVM3M+iwBY94A7kLrHDQWgoBK1XG8pj39iWLRKO5/evbwKdcNjHcmAB3W60qlctNmC2IAGB+nuHNe/nyW1gwFCh0UZ3FqVQX5ZQ4jvFVGZVKWVImbwlpwH33wz2WlRj2fDjGTHSdjrlpkK93x9dQhQFSHQivmB6S2mfK9B1YzdGyPjUHGPPBlqaxCGLJmsQg5Fpp77bEjY9ksraXw==

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA | Fecha:2022-05-05 22:42:03 | Firmante

sMwAsDV8yM39ePgb82Njmsw5QE5gvvniNvU2FJh5IHaylWWeeSU6+imDrn3SFKX0TuWfNywyTL5JZZyTwa9hLIRzAhshw9sEOgX9UFdRW+DURj7cgxqc6Jq+bw89sWwIOR4jP+yxyuka6+vtD9PjxOtblxrszPtX5FArWrKsodraNpY0BTAXHzkKIQeYvzfrggUcVmoJEXw+tg+ETKppx1WMpn1xg8TilNnPullrtvCEp556Ylrm8pWAJ6BIHqINR3D/8Uph8VCJT5U3kyQmUdjHRCouhycGuJGWRnLXa0SNALmuHcKsQs7r8DsnLsVewT75A2c3Y4HqVnAcxg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



5euWbnYR7

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/8ia5u4jv6wjrdOWkqr8EU4vH5enMAwr3>



**CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS
MAESTROS DE COMUNIDADES INDÍGENAS DESDE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Psicología

Mtra. Elia Torres Arenas

Comité Tutorial

Dra. Doris Castellanos Simons (Directora de tesis)

Dra. Imke Hindrichs (Tutora)

Dra. María Teresa Fernández Nistal (Tutora)

Dr. Eduardo Hernández Padilla (Tutor)

Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova (Tutora)

Comité Revisor

Dra. Gabriela López Aymes

Dra. Ivet García Montero

DEDICATORIA

Este trabajo es para:

Mis viejos Francisco y Lorenita, por siempre ser guía, apoyo y amor incondicional, y en especial, por esas primeras hermosas palabras en esta aventura “nosotros te llevamos”.
Gracias por su amor eterno, por su paciencia y la confianza, les amo.

Mi Andrés Leyva, por tanta comprensión y amor,
por no dejar de abrazarme.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a la Dra. Doris Castellanos Simons por aceptarme y acompañarme en este camino, por depositar su confianza en mí, compartir enseñanzas y sabidurías. Pese a todas las situaciones desafiantes a lo largo de mi proceso, espero no haberla decepcionado. Mi cariño y reconocimiento por todo su apoyo a mi proyecto, por ayudarme a concretar ideas y pensamientos en un bellissimo trabajo lleno comprensión y reflexión.

Agradezco de manera especial a la Dra. María Teresa Fernández Nistal por impulsarme a emprender este viaje en pro de mi formación, confiando y esperando en que pudiera ser capaz de sacarlo adelante; gracias por continuar trabajando a mi lado, apoyándome ahora como miembro de mi comité.

Agradezco a mi comité tutorial: a la Dra. Imke Hindrichs por compartirme tu pasión y amor por la investigación cualitativa, un mundo maravillosamente desconocido para mí, gracias por todo tu aporte en mi propio proceso recursivo.

Agradecimientos al Dr. Eduardo Hernández Padilla, por sus aportaciones al proyecto; a la Dra. Ruth Belinda Córdova por contagiarme la pasión sobre los temas de interculturalidad; a la Dra. Gabriela López Aymes y la Dra. Ivet García Montero, por el apoyo, aportaciones y comprensión en esta última etapa.

Un especial agradecimiento a todos y todas los docentes que participaron en este proyecto, por confiar en mí, en mi quehacer y permitirme adentrarme a sus vidas cotidianas, sin sus aportes nada de esto podría ser. Gracias infinitas.

Agradezco a mi familia, amigos y amigas, por acompañarme una vez más en este proceso de mi formación, por motivarme y animarme en todo momento, en especial aquellos días de incertidumbre.

Por último, quiero agradecer a mis amigos y amigas entrañables, colegas de formación con los que tuve el gusto de coincidir en Morelos, en especial a quienes hicieron de mi estancia en la eterna primavera una experiencia llena de aprendizajes, dichas y felicidad: a mi familia de la Barona, a los de la generación 2017 y a mi bando equivocado favorito.

A todos y todas por ser apoyo y amor, gracias totales.

Agradezco al CONACyT porque sin el apoyo brindado, este estudio no habría sido posible.

RESUMEN

La Educación Intercultural es una propuesta teórica práctica que busca el reconocimiento de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor en el aula, desde la EI se espera que el docente sea capaz de incluir en sus prácticas estrategias de enseñanza que reconozcan y atiendan la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, misma que debería verse reflejada en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, materiales didácticos y en la formación docente, más que en el cumplimiento de las metas propuestas por un currículo nacional que busca homogeneizar la educación. Para el logro de cambio en sus prácticas, es preciso indagar en las concepciones sobre Educación Intercultural que sostienen los docentes. Esta investigación tuvo como objetivo comprender y explicar las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural y prácticas docentes de maestros que trabajan en comunidades indígenas del estado de Morelos, e identificar sus necesidades de formación inicial y continua. La propuesta se realizó desde la investigación cualitativa con un diseño etnográfico, participaron 19 docentes de una comunidad indígena de Morelos a lo largo de diversas técnicas como la entrevista, la observación participante, la entrevista, el diario de campo, grupos focales, la técnica de incidentes críticos y la metodología observacional como técnica. La información recolectada fue analizada desde diferentes niveles de profundidad, a partir de la cual se identificaron cinco concepciones complejas sobre Educación Intercultural: atención a la diversidad individual, enseñanza adaptativa, diversidad cultural, vía de rescate cultural y educación en valores. Asimismo, los resultados permitieron identificar una serie de estrategias a implementar en el aula para dar respuesta a la EI propuestas por los mismos docentes participantes.

Palabras clave: educación intercultural, concepciones, práctica docente, formación docente.

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	11
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1. Planteamiento del problema	11
1.2. Antecedentes	16
1.3. Objetivos	27
1.4. Justificación	28
CAPÍTULO 2	31
PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU RELACIÓN CON LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES	31
2.1. Cultura y diversidad	31
2.1.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad	34
2.2. Interculturalidad	36
2.2.1. Principales diferencias entre perspectivas multiculturales e interculturales	37
2.2.2. El enfoque intercultural de la educación	38
2.2.3. Algunos antecedentes históricos sobre el enfoque de la Educación Intercultural	41
2.2.4. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	44
2.3. Las diferentes perspectivas de los profesores sobre la Educación Intercultural: el estudio de sus concepciones	46
2.4. Las prácticas docentes desde el enfoque intercultural de la educación	55
CAPÍTULO 3	58
MÉTODO	58
3.1. Diseño de investigación	58
3.2. Contexto de la investigación	60
3.3. Participantes	63
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	68
3.4.1. Estudio de las concepciones de los docentes sobre la Educación Intercultural	69
3.4.2. Estudio de las prácticas docentes de los profesores participantes	70
3.4.2.1 La metodología observacional en el estudio de las prácticas docentes.	71

3.4.2.2. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial (PROFUNDO-EPE) versión 3.	73
3.4.3. Estudio de los principales problemas de la práctica educativa y de las necesidades sentidas de los docentes en su formación.	74
3.5. Procedimiento	77
3.6. Procesamiento y análisis de datos	82
3.6.1. Análisis de las concepciones de los docentes sobre la Educación Intercultural	82
3.6.2. Análisis de las prácticas docentes	85
3.6.3. Análisis de la técnica de los incidentes críticos desarrollada en los grupos focales	86
3.7. Consideraciones éticas	88
CAPÍTULO 4	90
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL ESTADO Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES	90
4.1. Problemática actual de la Educación Intercultural en el estado de Morelos	90
4.2. Caracterización del contexto socioeducativo de la comunidad participante	94
CAPÍTULO 5	101
LA CONFIGURACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	101
5.1. Las concepciones de los docentes sobre la Educación Intercultural	101
5.1.1. Dimensión conceptual: conocimientos y creencias emergentes sobre Educación Intercultural	102
5.1.2. Dimensión práctica: estrategias y actividades relacionadas con la Educación Intercultural	110
5.1.2.1. La práctica docente que da respuesta al modelo de la Educación Intercultural.	111
5.1.2.2. Otras estrategias que emergen en la autodescripción de las prácticas.	124
5.1.3. Dimensión valorativa: actitudes y expectativas relacionadas con la Educación Intercultural	128
5.1.4. Dimensión experiencial-vivencial: experiencias, sentimientos y emociones relacionados con la Educación Intercultural	133
5.2. El abordaje de las concepciones sobre la Educación Intercultural como configuraciones complejas	142

CAPÍTULO 6	151
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS AULAS	151
6.1. Las prácticas docentes en la realidad del aula	151
6.2. Problemas emergentes desde la reflexión sobre la propia práctica profesional: los grandes desafíos percibidos por los docentes.	159
CAPÍTULO 7	167
CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA DE MORELOS	167
DISCUSIÓN	176
CONCLUSIONES	182
REFERENCIAS	186
TABLAS	
Tabla 1	64
Caracterización general de los participantes en la escuela primaria	
Tabla 2	66
Caracterización general de los profesores participantes en la escuela telesecundaria	
Tabla 3	69
Caracterización general de los participantes informantes clave	
Tabla 4	73
Descripción de las macrocategorías que componen el PROFUNDO-EPE v3	
Tabla 5	102
Dimensiones emergentes del análisis del contenido de las respuestas para caracterizar los componentes de las concepciones sobre la EI	
Tabla 6	115
Distribución de docentes en la estrategia de Diferenciación Cultural y temas emergentes	
Tabla 7	116
Distribución de docentes en la estrategia de Exploración del contexto real y temas emergentes	
Tabla 8	117
Distribución de docentes en la estrategia de Intercambio cultural y temas emergentes	
Tabla 9	118
Distribución de docentes en la estrategia de adaptación curricular y temas emergentes	
Tabla 10	119
Distribución de docentes en la estrategia de aprendizaje cooperativo y temas emergentes	
Tabla 11	121

Distribución de docentes en la estrategia de aprendizaje en valores y temas emergentes	
Tabla 12	122
Distribución de docentes en la estrategia de investigación cultural y sus temas	
Tabla 13	123
Distribución de docentes en la estrategia de implementación del juego y sus temas	
Tabla 14	125
Distribución de docentes en la estrategia de integración educativa y sus temas	
Tabla 15	125
Distribución de docentes en la estrategia de transversalización de contenidos en diferentes materias y sus temas	
Tabla 16 Distribución de docentes en estrategias motivacionales y afectivas	1268
Distribución de docentes en la estrategia de integración educativa y sus temas	
Tabla 17	138
Las diferentes experiencias conflictivas en el aula más reportadas por los docentes de ambos niveles educativos	
Tabla 18 Tipos de concepciones complejas y sus características emergentes	145
Tipos de concepciones complejas y sus características emergentes	
Tabla 19	153
Frecuencias absolutas y relativas de las conductas registradas en la observación de clases	
Tabla 20	157
Correspondencia entre los códigos establecidos del protocolo PROFUNDO-EBM v3 y las estrategias emergentes de la dimensión práctica	
Tabla 21	161
Resumen de los principales Incidentes Críticos y sus componentes identificados en los grupos focales	
FIGURAS	
Figura 1	110
Creencias sobre EI de los profesores en nivel primaria y telesecundaria y eje de contraste	
Figura 2	113
Resumen de los tipos de estrategias incluidas en las prácticas de enseñanza de EI.	
Figura 3	134
Elementos que configuran la dimensión experiencial-vivencial, sentimientos y emociones respecto a su práctica docente	
Figura 4	137
Distribución de los docentes por nivel educativo en los grupos diferenciados de experiencias conflictivas	
Figura 5	144
La relación esperada de las creencias en relación con las dimensiones que configuran las diferentes concepciones sobre EI	

Figura 6	168
Dimensiones y tipos de configuraciones sobre EI	
Figura 7	169
Tipos de relaciones encontradas entre concepciones complejas sobre la EI y prácticas desarrolladas por los cinco docentes en el aula	
ANEXOS	
Anexo 1	202
Guion de entrevista a profesores	
Anexo 2	204
Guion de entrevista con informantes claves	
Anexo 3	206
Proceso de adaptación del PROFUNDO-EBM v.3	
Anexo 4	219
Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Básica México versión. 3	
Anexo 5	235
Cartas consentimiento informado	
Anexo 6	241
Reagrupación de las actividades y conductas reportadas por los docentes que permiten lograr una EI en el aula	
Anexo 7	243
Diferentes tipos de estrategias en la práctica docente que se proponen en términos generales y específicas	
Anexo 8	245
Comparación de estrategias entre lo que el docente cree se debe hacer (conocimiento de prácticas) y lo que el docente describe hacer en clases (autopercepción de prácticas)	
Anexo 9	247
Congruencia/incongruencia entre las actitudes y expectativas en docentes de ambos niveles educativos	
Anexo 10	248
Las diferentes experiencias desafiantes en el aula más reportadas por los docentes de ambos niveles educativos	
Anexo 11	249
Comparación entre las estrategias generales y específicas como conocimiento, autopercebidas y observadas en la práctica docente	

INTRODUCCIÓN

México es reconocido desde el año 1992 como un país pluricultural; resulta ser el país del continente americano con mayor cantidad de indígenas (Schmelkes, 2013), sin embargo, los pueblos indígenas y los que viven en zonas rurales, no suelen recibir los servicios de calidad adecuados a sus propias necesidades, destacando el caso particular de la educación.

Algunos autores señalan que los niños de estas comunidades presentan un rendimiento académico más bajo que los alumnos que asisten a escuelas urbanas y privadas, y se reconoce que los grupos étnicos diferentes sobreviven en un entorno de pobreza, exclusión y desigualdad (CGEIB, 2013; Muñiz, 2002; Schmelkes, 2009). En general, las escuelas inmersas en las comunidades originarias presentan una educación caracterizada por una limitada oferta educativa, la cual se expresa en términos de deficiencias de infraestructura y equipamiento (Martínez et al., 2018).

Relacionado a esto, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020) reconoció que entre los diversos factores que tienden a asociarse considerablemente con dificultades dentro del Sistema Educativo Nacional, se encuentran: pertenecer a grupos indígenas, particularmente, si hablan alguna lengua diferente al español, grupos que cuentan con algún tipo de discapacidad y residentes en una localidad rural de alta o muy alta marginación. Por ello, declaran que “las personas con discapacidad, las hablantes de lengua indígena y, de manera especial, las que viven en pobreza extrema experimentan las mayores dificultades para ejercer su derecho a la educación” (p. 8).

Otro de los factores asociados con la inequidad educativa se relaciona con la formación o actualización docente, y con el consecuente desarrollo de prácticas pedagógicas que no responden a las particularidades y necesidades del alumnado, ni a las exigencias del contexto cultural en que están inmersos (Bastiani et al., 2012; Carrillo, 2012), las bajas expectativas sobre el logro académico de estos alumnos y el uso de enfoques centrados más en la transmisión y reproducción de conocimientos, desde posturas autoritarias que no favorecen la autonomía de los estudiantes (Cruz et al., 2006; Reimers, 2002; Stipek, 2004).

Las mencionadas prácticas pedagógicas pueden entrar en contradicción con los principios del enfoque intercultural de la educación, que, como una propuesta teórica y práctica, busca el reconocimiento de la existencia de los otros como personas poseedoras de una cultura diferente, y la percepción de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor (Díaz-Aguado, 2015; Schmelkes, 2009). Cabe señalar que, la diferencia entre los términos de interculturalidad y multiculturalidad radica en el significado de sus prefijos, donde *inter* hace referencia a la idea central de intercambio, valoración y enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas, mientras que *multi* refiere a un hecho concreto y real, la existencia de diversas culturas en un lugar determinado, una coexistencia que no implica en principio, ni relación ni convivencia fecunda (Jordán et al., 2001).

En este sentido, se espera desde la perspectiva de la Educación Intercultural, que el profesor esté preparado para crear espacios de convivencia en el aula basados en el respeto, la aceptación, el compañerismo, la colaboración, la actitud crítica, reflexiva y el reconocimiento de las diferencias como fuente de enriquecimiento (Díaz-Aguado, 2015; Hirmas, 2008; Jordán et al., 2001), reflejando en sus prácticas educativas la cultura y las políticas lingüísticas características de la comunidad (Martínez et al., 2018).

Algunos de los factores que podrían explicar la falta de congruencia entre los principios del modelo de Educación Intercultural y las realidades educativas, refieren al docente y su desempeño, y, en particular, a la influencia que tienen en su formación profesional aspectos como: las creencias y experiencias previas respecto a la diversidad, su formación inicial y las disposiciones individuales (en términos de actitudes, valores, sentimientos asociados al ejercicio de su práctica, etc.) del enfoque de enseñanza culturalmente sensible (Akiba, 2011; Causey et al., 2000).

Autores como Cruz et al. (2006) y Van Driel et al. (2007) señalan que para poder comprender y transformar las prácticas docentes- y dicho sea de paso, conseguir una educación de calidad y equidad-, resulta fundamental el estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, debido a que son un componente relevante en las decisiones que los docentes toman e implementan dentro del aula, lo que a su vez, tiene un impacto en los propios alumnos, quienes gradualmente van impregnándose de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias.

La presente investigación tiene como objetivo comprender y explicar las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural y prácticas docentes de maestros que trabajan en comunidades indígenas del Estado de Morelos e identificar los desafíos de su desarrollo profesional en este sentido, para llegar a conclusiones sobre sus necesidades de formación. Asimismo, aportará comprensión a las problemáticas que en el marco del sistema educativo mexicano enfrenta la implementación de la Educación Intercultural en la realidad de las escuelas ubicadas en contextos marcados por la diversidad cultural y diversidad socioeconómica. Igualmente, contribuirá a precisar las principales demandas a la formación de docentes competentes que puedan tributar a la calidad educativa en escuelas inmersas en contextos indígenas.

La tesis está compuesta por esta parte introductoria y ocho capítulos más, que a continuación se describen:

-En el Capítulo 1, se integran los antecedentes que sirven como elementos referenciales y que sustentan este trabajo de investigación; asimismo, se plantea la problemática a trabajar, posteriormente se presentan los objetivos del estudio y se justifica su importancia y pertinencia.

-En el Capítulo 2, se presentan los fundamentos teóricos del estudio, se realiza la sistematización de información referente al término de interculturalidad, haciendo énfasis en su distinción con respecto al concepto de multiculturalidad, posteriormente se continúa con la descripción del enfoque intercultural de la educación, para proseguir con el estudio de las concepciones docentes sobre la Educación Intercultural. Finalmente se agrega información relevante sobre las prácticas educativas y la propuesta de acceso a las necesidades de formación docente que se trabaja en el estudio.

-En el Capítulo 3, se presenta el diseño metodológico de la investigación. Se incluye la descripción del contexto; detallando las características de los participantes por nivel educativo en que laboran, telesecundaria y primaria; se puntualizan por etapas el procedimiento, precisando los apartados de inmersión en el campo, exploración de las concepciones, observación de prácticas docentes y desarrollo de grupos focales, desde donde se implementó la técnica de los incidentes críticos. Se describen las técnicas e instrumentos

que sirvieron para la recolección de los datos, así como la explicitación del proceso por el cual se analizaron los datos recabados. Finalmente se presentan los aspectos éticos que rigieron la investigación, detallando las especificaciones de cada uno de los principios reguladores en el proceso.

Los capítulos 4, 5, 6 y 7 abarcan los resultados de la investigación, tal y como se explica a continuación.

-En el Capítulo 4, se describe el primer subapartado de los resultados del estudio: estado actual de la EI y del contexto socioeducativo de la comunidad participante, información que se complementa con los datos identificados en entrevistas con diversos informantes claves y algunas impresiones propias de la investigadora. Los datos aquí presentados permiten retratar la realidad percibida por los docentes participantes y a partir de esta construir los conocimientos referentes a la comunidad, sus características y cómo se ve reflejada en el proceso de educación.

-En el Capítulo 5, se describe el segundo subapartado de resultados: las concepciones sobre EI de profesores, presentadas en cuatro dimensiones que permiten estructurar la información para una mayor comprensión de esta. Se detalla la información analizada por cada una de las dimensiones con sus respectivos ejemplos y cierra este capítulo con el abordaje de las concepciones desde una perspectiva compleja.

-En el Capítulo 6, se detalla el subapartado de resultado relativo a las prácticas docentes de cinco profesores desde un análisis secuencial; asimismo, se presentan resultados enfocados a dar cuenta de la relación entre concepciones y prácticas sobre EI reportadas. Se presenta aquí también un cierre que retoma los aspectos encontrados con relación a las necesidades de formación docente y los principales desafíos en el desarrollo profesional, partiendo de la identificación de diferentes problemáticas en la práctica docente.

-En el Capítulo 7, se presentan las consideraciones finales, detallando la relación entre concepciones y práctica docente sobre Educación Intercultural, lo que permite dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en este trabajo.

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La Secretaría de Educación Pública (SEP), divulgó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, en donde se estableció la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico transversal de todo el sistema educativo. Desde este programa, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) definió el concepto de Educación Intercultural como el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas perspectivas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural (Diario Oficial, 2014).

Recientemente, en el Programa Sectorial de Educación 2020- 2024 busca colocar a los docentes al centro para proporcionar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, por lo que tienen que buscarse las medidas de igualdad adecuadas que permitan hacer frente las brechas de género, de identidad, regionales y socioeconómicas (Gobierno de México, 2020, como se cita en Hernández, 2022), sin embargo, se reconoce que ante estas medidas prevalece una escasa necesidad por buscar cómo “transformar los contenidos y objetivos de la educación, sino una impronta de igualar las oportunidades de acceso a la educación” (Hernández, 2022, p. 40).

Por su parte, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) perteneciente a la SEP, se propuso el objetivo de ofrecer a la población indígena de México una educación básica intercultural, de calidad y equidad, en el marco de la diversidad, que considere la lengua y la cultura como componentes del currículo, y que permita desarrollar en sus alumnos las competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento (DGEI, 2008).

Para lograr lo planteado desde la CGEIB, se reconoce la necesidad de implementar un enfoque intercultural que permita formar a todas y todos para convivir, respetar y apreciar al otro diverso, buscando generar en todo momento capacidades y competencias

interculturales, tan necesarias para la inclusión, como para la pacificación de la sociedad mexicana (Martínez et al., 2018). De acuerdo con la Agenda Intercultural para la Educación Nacional, estas competencias y los saberes-haceres requeridos para la convivencia entre culturas, lenguas, géneros y otros, no se conforman desde un único enfoque y resulta necesario se generen desde abajo, partiendo de los diferentes contextos de diversidad locales y regionales.

Con el objetivo de lograr identificar esta información contextualizada, se rescatan las propuestas de diferentes enfoques de enseñanza que diversos autores han planteado y que podrían ser útiles para el tema de la Educación Intercultural en particular; por ejemplo Gay (2000) plantea trabajar el enfoque de *enseñanza culturalmente sensible*, que ha sido definida como aquella enseñanza capaz de desarrollar la habilidad de los profesores para evaluar críticamente los sistemas educativos y oponerse a la desigualdad de oportunidades de aprendizaje que algunos grupos de estudiantes culturalmente diversos puedan recibir, buscando en cambio, encuentros de aprendizaje más relevantes y eficaces para ellos.

Esta perspectiva se encuentra en sintonía con la concepción de formación docente que tienen Monereo y Monte (2011), llamada *co-constructiva*, en la que el formador ofrece un conjunto de experiencias educativas que permiten elaborar, conjuntamente con los alumnos, guías que favorezcan un aprendizaje autónomo, a través de la cesión del control y regulación de las decisiones; desde esta modalidad se pretende que el profesor analice sus prácticas y tome consciencia de sus acciones educativas. En particular, destaca en el trabajo de estos autores la idea de un cierto perfil del docente, de sus competencias y de sus prácticas, contraria a la de un profesor que se forma y desempeña desde una visión reproductiva ingenua, directa de la enseñanza y el aprendizaje.

Con relación a esto, Gimeno y Pérez (1992) proponen por su parte la perspectiva de *reconstrucción social*, donde el docente se concibe como autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, misma que resulta de carácter ético, en la que los valores se encuentren en los procedimientos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, Pérez-Echeverría et al. (2006) también describen al (futuro) docente como un profesional reflexivo, capaz de cuestionar su actuación en las aulas antes y durante

las actividades, haciendo uso de su capacidad intuitiva, misma que se ve reforzado con la correlación entre sus experiencias previas y su práctica cotidiana.

En resumen, estos diferentes enfoques presentan en común acuerdo, la necesidad de formar al docente desde competencias y habilidades que le permitan, no solo ser capaz de centrarse en el alumno y las necesidades particulares que el contexto en el que se encuentra inmerso demanda, sino también, logre identificar diferentes actitudes y aptitudes esenciales para enriquecer y fortalecer la idea del perfil docente intercultural, que imparta clases en los diferentes niveles y modalidades en las que se reproduce la educación (Alarcón y Márquez, 2019).

Sin embargo, estudios realizados en México (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Martínez et al., 2018) demuestran que los maestros de comunidades indígenas no se encuentran adecuadamente capacitados en prácticas efectivas de enseñanza que se correspondan con los enfoques previamente descritos, por el contrario, se reporta una persistencia de prácticas docentes centradas en el uso exclusivo del idioma español, la poca pertinencia cultural y lingüística en los materiales a trabajar en el aula; también se retrata la frecuente inequidad en experiencias escolares y formativas en las que se encuentran algunos docentes, quienes, además de expresarse inconformes con su formación inicial, relatan descontento con la capacitación recibida una vez que ingresan al sistema.

De igual forma, diversas investigaciones han señalado que el modelo de enseñanza predominante se encuentra centrado en el maestro, quien dirige en su totalidad al grupo como un todo, basado en el libro de texto como la única fuente de información y de práctica, el trabajo cooperativo entre alumnos es prácticamente inexistente y los docentes no suelen brindar importancia a las ideas previas, los procesos de razonamiento, la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana de sus estudiantes y la solución de problemas desde los contextos de vida y desarrollo del alumnado (Bastiani et al., 2012; Fernández et al., 2010; Schmelkes, 1994; Vergara y Esparza, 2010).

Otro de los aspectos que también contribuyen a esta inequidad educativa corresponde a que, en términos generales, el currículo tal y como llega a los docentes y que estos imparten, está destinado a un alumno promedio de clase media urbana, que ignora los conocimientos tradicionales y contextos de los alumnos que viven en otras circunstancias, como los

indígenas, a quienes pareciera que trata de imponerse el conocimiento occidental, sin respetar las perspectivas culturales, lo cual puede a largo plazo, generar rechazo por parte de los alumnos hacia aspectos importantes como su propia cultura (Cobern y Aikenhead, 1998; Huidobro, 2002).

Por otra parte, la falta de pertinencia cultural en escuelas con modalidad indígena se evidencia en la contradicción que enfrentan los docentes, ya que el concepto de enseñanza en dos lenguas se ve abruptamente interrumpido cuando las condiciones de continuidad escolar de las y los niños indígenas en secundaria y los posteriores niveles educativos únicamente reconocen el español como lengua a emplear; es decir, la educación indígena o intercultural-bilingüe solo existe en los niveles de educación primaria y preescolar, rompiéndose toda relación en los niveles posteriores, aun cuando la escuela secundaria forma parte de la llamada *educación básica* (Martínez et al., 2018; Sandoval-Forero y Montoya-Arce, 2013).

Esta situación refleja que en la cotidianidad de las aulas aún prevalece el uso y reproducción de prácticas pedagógicas expresadas desde una perspectiva monolingüe y monocultural, siendo esta realidad educativa un obstáculo para lograr el objetivo de una educación básica intercultural propuesto por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2008; Jiménez-Naranjo, 2012).

Se vuelve evidente la necesidad de lograr un cambio en las prácticas educativas que reconozcan y atiendan la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, misma que debería verse reflejada en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, materiales didácticos y en la formación docente, más que en el cumplimiento de las metas propuestas por un currículo nacional que busca homogeneizar la educación (Barriga, 2008; Schmelkes, 2004).

Cabe señalar que este cambio en las prácticas no debe basarse en la añadidura de *contenidos étnicos* al plan y programa educativo como única acción, debido a que esto únicamente refleja una concepción parcializada de *déficit cultural*, provocando en un sentido de corrección, la propuesta e implementación de un modelo educativo compensatorio, donde

prevalecen los problemas de marginación y pobreza que no favorecen la igualdad de oportunidades educativas (Hammel, 2003; Jiménez-Naranjo, 2012).

Respecto a la formación docente, Aguado, Gil y Mata (2008) afirman que se puede acceder a las necesidades formativas de los profesores a partir de su propio pensamiento profesional, formulando propuestas y diseños formativos que les resulten útiles, prácticos y funcionales en la realidad educativa de diversidad cultural que están inmersos.

Al respecto, Carrillo (2012) y Leiva (2007), desde México y España respectivamente, destacaron que los profesores participantes en sus estudios consideran como mejor aporte a su formación profesional el grupo de trabajo de carácter cooperativo, es decir, los docentes apuestan por los debates entre los miembros de la escuela, la asistencia a cursos organizados (que reflejen la realidad indígena en la que viven) y la participación en investigaciones educativas sobre su propia práctica escolar, lo que permitiría que ellos mismos generen procesos de reflexión sobre su propia formación en interculturalidad.

Como se señaló antes, el estudio de las concepciones -sobre un tema en específico- de los profesores resulta ser un aspecto clave para el cambio de las prácticas pedagógicas y el éxito de las reformas educativas (Cruz et al., 2006; Stipek, 2004; Van Driel et al., 2007). De acuerdo con Pozo et al. (2006), las concepciones y las prácticas son dos aspectos indisociables del proceso de enseñanza; el cambio de las prácticas escolares requiere modificar también las representaciones que tienen los profesores sobre lo que está pasando en las aulas, sus concepciones en forma de creencias, interpretaciones, supuestos, prejuicios, expectativas, en el marco más general de las culturas educativas en las que esas prácticas se insertan.

El proceso de cambio de las prácticas educativas de los maestros no se puede basar únicamente en lo que los profesores dicen sobre cómo enseñan y cómo aprenden sus alumnos, sino que también se debe conocer cómo actúan en clase, lo que obedece, entre otros aspectos, a sus concepciones más implícitas. Estas concepciones implícitas, tienen primacía con respecto al discurso explícito de los maestros (Pozo et al., 2006) y son más difíciles de transformar (Fernández et al., 2016). A la vez, indagar en las mismas ayuda a revelar el entretejido de las diversas contradicciones – entre ideas, expectativas, representaciones de la propia práctica, aspiraciones, sentidos subjetivos, retroalimentación del desempeño a partir

de complejos procesos de comparación – que explican su desarrollo, sus dinámicas y su expresión en la actividad profesional docente.

El problema a investigar en este trabajo se concreta precisamente en el hecho de que existe poca investigación que contribuya a comprender la relación entre las concepciones sobre la Educación Intercultural, que los maestros han construido progresivamente, y las propias prácticas que implementan en el aula, lo que pudiera expresarse en sus necesidades de formación y profesionalización. Aunque exista un modelo educativo establecido desde la SEP y un programa para el desarrollo de la Educación Intercultural, hay poca evidencia científica que sustente y oriente los procesos de formación docente en este nivel, y permita comprender y explicar qué factores y condiciones influyen en su preparación para enfrentar las exigencias planteadas a una actividad profesional de calidad.

En este contexto, la presente investigación se plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo se relacionan las concepciones sobre la Educación Intercultural de maestros en comunidades indígenas con sus prácticas docentes?

La respuesta a esta pregunta de investigación permitirá llevar a una comprensión sobre cómo las concepciones identificadas se relacionan con las prácticas docentes documentadas, asimismo, permitirá rescatar datos acerca de cuáles son las necesidades de formación y profesionalización docente que presentan en el ámbito de la Educación Intercultural. Adicionalmente, la respuesta a esta interrogante permitirá examinar crítica y constructivamente lo relacionado con el cómo integrar estos aportes a los modelos implementados por la SEP sobre la educación desde el enfoque intercultural.

1.2. Antecedentes

En esta sección se abordarán los antecedentes empíricos de esta investigación desde el examen de un conjunto de trabajos que han resultado significativos para este proyecto. La mayoría de estos estudios han abordado el tema en relación con determinados aspectos de la Educación Intercultural desde contextos europeos y norteamericanos; se han podido identificar trabajos realizados en México, aunque en menor medida.

Algunas de estas investigaciones abordan aspectos relevantes como:

- a) El estudio de creencias y actitudes relativas al concepto de diversidad (Akiba, 2011; Cardona et al., 2010; Causey et al., 2000; Gay, 2010; Kyles y Olafson, 2008; Leiva, 2007).
- b) La relación de la Educación Intercultural con las prácticas docentes (Bastiani et al., 2012; Fernández et al., 2016; Gil, 2008; Pohan y Aguilar, 2001; Pozo y Martínez, 2003; Rodríguez-Izquierdo, 2016).
- c) Las expectativas hacia los alumnos en contextos de multiculturalidad (Moliner et al., 2010; Salas et al., 2012) y algunos temas como el multiculturalismo y la igualdad (Garmon, 2004; Hachfeld et al., 2011).
- d) El estudio de la comunicación intercultural mediante el desarrollo de la técnica de incidentes críticos como una estrategia formativa que permite a su vez, adquirir competencia cultural en contextos de diversidad (Cohen-Emerique, 1999; Ramos y Vidal, 2011).

Uno de los temas centrales en la presente investigación es el relacionado con las *concepciones* de los docentes sobre la educación, en particular, sobre la Educación Intercultural (EI), pero, antes de revisar la clasificación de concepciones identificadas a partir de las investigaciones empíricas, cabe aclarar que una revisión más detallada sobre este concepto, así como una interpretación del mismo se encuentra en el capítulo 2.

De acuerdo con Marrero (2009), el término *concepción* refiere al conjunto de ideas, creencias y representaciones que una persona tiene acerca de cierto objeto, tema u otra persona. Así, según Pajares (1992), algunos de los constructos asociados a este son: creencias, actitudes, valores, juicios, opiniones, ideologías, conocimientos previos, teorías personales, por mencionar algunas. La diversidad de términos y/o constructos relacionados con la categoría *concepciones*, ya sea como parte constitutiva de la misma o como términos cercanos, o sinónimos, es en sí misma una expresión de algo que resulta importante en esta investigación: la complejidad del término, y la posibilidad de estudiar las concepciones desde diversas dimensiones, componentes, variables relacionadas, a pesar de que no se ha abordado a menudo desde esta perspectiva.

Los estudios que han indagado en las concepciones sobre Educación Intercultural han identificado una serie de concepciones que se pueden enumerar de la siguiente forma:

1) Concepción del *igualitarismo*, también conocido como *color blind*, basada en el principio de que cada persona nace con los mismo derechos y oportunidades y debe ser tratada con igualdad, este principio niega las diferencias culturales y étnicas de los alumnos (Causey et al., 2000; Fernández et al., 2016; Kyles y Olafson, 2008);

2) Concepción *compensatoria*, caracterizada por asociar el concepto de diversidad cultural a las ideas de carencia y a la necesidad de compensar a los grupos desfavorecidos (Fernández et al., 2016; Gil, 2008; Moliner et al., 2010; Pozo y Martínez, 2003);

3) Concepción de la Educación Intercultural como el *intercambio y aprendizaje de los conocimientos de diferentes culturas*, caracterizada por la falta de profundidad en la relación que puede suscitarse (Aguilar, 2004; Bastiani et al., 2012; Fernández et al., 2016; Leiva, 2010; Vergara, 2009);

4) Concepción de la Educación Intercultural como la *enseñanza de la lengua materna* de los alumnos (Bastiani et al., 2012; Fuentes, 2010)

Adicionalmente, en un estudio de Fernández et al. (2016), desarrollado en Sonora, en un contexto indígena (escuelas yaquis), y con el uso de entrevistas semiestructuradas, se identificaron tres tipos de concepciones más:

5) Concepción basada en la *interacción entre distintas culturas*: percepción de la Educación Intercultural como la coexistencia y relación entre las manifestaciones de distintas culturas.

6) Concepción de *educación pertinente*: percepción de la EI como el medio para crear medidas que permitan una educación adaptada al contexto cultural y a las necesidades de los alumnos, logrando que los estudiantes valoren y se integren a su propia cultura.

7) Concepción de *educación en valores*. De acuerdo con Fernández et al. (2016) la Educación Intercultural “consiste en la enseñanza de valores tales como la igualdad de derechos humanos, el respeto a las diferencias culturales y la interacción y convivencia positiva entre alumnos de distintas culturas. Los profesores que sostuvieron esta creencia consideran la diversidad cultural como un elemento positivo y valioso” (p. 118).

A pesar del interés que ofrecen estas diferentes clasificaciones, en opinión de esta investigadora, desde estos trabajos se describe explícitamente solamente una dimensión de estas concepciones, aquella centrada en aspectos relativos al conocimiento y a un núcleo de ideas y creencias en relación con la Educación Intercultural.

Por otro lado, en la revisión de la literatura sobre el estudio de las actitudes hacia la diversidad cultural del alumnado (Aguado, 2007; Cuervo et al., 2015; Fernández et al., 2016; Gil, 2008; Leiva, 2008; Moliner et al., 2010; Pozo y Martínez, 2003; Rodríguez-Izquierdo, 2016) se ha encontrado resultados que describen cómo los profesores sostienen creencias y actitudes negativas, de reconocimiento exclusivo de la deficiencia o de las dificultades en el aprendizaje en estudiantes de culturas diferentes a las del docente, ello contradice la idea de que la diversidad cultural representa un valor que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje y en general, las dinámicas educativas.

Así mismo, algunas de las investigaciones que se han dedicado a describir las actitudes de los docentes hacia la diversidad del alumnado, también han registrado el análisis de las expectativas sobre el éxito del estudiante; en general, se encuentran datos similares a los reportados desde el estudio de las actitudes, caracterizadas por el desánimo, la falta de confianza en el potencial de aprendizaje y las pobres expectativas de logro respecto al alumnado que proviene de culturas diferentes, en particular, en contextos como los que están marcados por la inmigración, grupos culturales minoritarios, entre otros (Moliner et al., 2010; Salas et al., 2012).

Indagar sobre los aspectos tanto actitudinales como de expectativas desde la perspectiva particular que tienen los docentes sobre la Educación Intercultural, permite aportar conocimiento que contribuyan a comprender las diferentes formas en que los docentes se comportan y se expresan mediante las prácticas que implementan en las aulas. Desde un planteamiento general, Martín-Baró (1990) declaraba que una persona puede adoptar cierta postura actitudinal bajo la exigencia del trabajo o del rol social en turno, sin embargo, así se trate de una *fachada*, “el mantenimiento de ese esquema postural termina por influir su espíritu y la persona acaba sintiendo aquello que sólo fingía” (p. 248).

Además, desde un planteamiento general, Mares et al. (2009) reconocen que el cambio de perspectiva en cuanto a la expectativa docente implica no solo cierto periodo de convencimiento, sino también el trabajo puntual que retome tanto el pensar, como el sentir del docente, puesto que no es concebible llegar a la comprensión y al entendimiento del docente sin profundizar sobre lo que éste es como persona.

Esto último se relaciona con la propuesta que hacen Moliner et al. (2010) y Jordán et al. (2001) sobre la importancia de que, en temas de Educación Intercultural, se indaguen sobre cómo los mismos docentes comparten e intercambian actitudes y expectativas sobre la diversidad cultural del alumnado, ya que, existe la posibilidad de que las posturas sean adquiridas por aprendizaje vicario y, en consecuencia, asumidas sin una idea clara sobre cómo es que estas configuraciones se conformaron en el profesorado.

Por otro lado, en los trabajos de Carrillo (2012) y Sosa (2004), ajenos al tema del estudio sobre actitudes hacia la diversidad cultural, encontraron que los docentes mantienen una *visión pesimista* de la educación en el contexto indígena, el profesorado considera que existe poca relación entre el currículo y la cultura indígena donde se encuentran inmersos los centros educativos, no se toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas, y las condiciones son calificadas entre regulares y deficientes.

En relación con el estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, Pozo et al. (2006) proponen el enfoque de las *teorías implícitas* como saberes y creencias intuitivas o informales, originadas desde la experiencia personal y la educación informal, en contraposición del conocimiento formal o explícito. Desde la psicología cognitiva, estos autores proponen que el estudio de las teorías implícitas permite identificar los procesos y representaciones que a su vez suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir, suele funcionar de una manera más eficaz y rápida y con menor costo cognitivo.

En este sentido, Rodrigo et al. (1993, como se cita en Marrero, 2009) definen a las *teorías implícitas* como verdaderas unidades organizativas del conocimiento social, es decir, las personas organizan su conocimiento sobre el mundo a través de estas teorías, denominadas como tales porque componen un conjunto más o menos organizado de

conocimientos sobre el mundo físico y social, y son implícitas porque no suelen ser directamente accesibles a nuestra conciencia. Para estos autores, las *teorías implícitas* se conectan e integran tanto en aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como en la conexión de estos con la acción, los docentes van construyendo estas teorías de acuerdo con la realidad propia “a partir del abanico de experiencias personales obtenidas en contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Marrero, 2009, p. 213).

Otro aspecto que resulta importante resaltar, es el hecho de que, para Pozo et al. (2006) el estudio de estas teorías implica la utilización de métodos indirectos, y no solo el desarrollo de entrevistas o cuestionarios; por esta naturaleza implícita y mayormente inconscientes, resulta importante recurrir a la conjugación de diversos métodos de obtención de datos que permitan identificar cómo es que estas llamadas *teorías implícitas* se configuran.

Por otro lado, las prácticas docentes han sido definidas como una actividad dinámica y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumno (García et al., 2008). Pensar en prácticas docentes como un concepto separado de las concepciones, se vuelve impráctico, ya que es en la observación de las primeras donde se pueden apreciar las expresiones de las segundas en forma de diálogos y conductas.

Desde la Educación Intercultural, Aguado (2007), Díaz-Aguado (2015) y Jordán et al. (2001) señalan que el desarrollo de las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad cultural deben estar fundamentadas en estrategias de enseñanza como: el uso de métodos cooperativos que permita la participación e interacción positiva, atender las necesidades individuales de los alumnos para lograr una educación pertinente y aprendizaje significativo, emplear *actividades sociomorales* (como la aclaración de valores, discusión de dilemas) y el *enfoque socioafectivo* (provocar aprendizajes vivenciales y ayudar a los alumnos a ponerse en el lugar de los otros).

Algunos estudios sobre las prácticas docentes desde el contexto europeo (cuya diversidad cultural se suscita a partir de la migración) han encontrado una escasa organización del aula hacia el trabajo en grupos cooperativos, y cuando se llegan a conformar de esta manera, los docentes no suelen clarificar a los alumnos su papel en el grupo ni la idea de cooperación como razón para el agrupamiento, interpretándose como una estrategia de

regulación grupal por parte del profesor, más que en atención a los fines propios del trabajo cooperativo entre alumnos (Gil, 2008).

Así según Leiva (2010), la práctica docente en la que se traduce la propuesta educativa de una interculturalidad reflexiva de amplio potencial, no solo para alumnos, sino también para docentes, aún presenta contradicciones y ambigüedades. Son escasos los estudios que registran y analizan las prácticas docentes desde este enfoque de la educación de una forma sistematizada.

Respecto al contexto mexicano, cuya diversidad cultural se produce a partir del indigenismo, las investigaciones empíricas sobre la realidad cotidiana de las aulas escolares en indígenas, ha puesto en evidencia las contradicciones entre los objetivos propuestos alusivos a cómo debería aplicarse el enfoque intercultural en la educación y su implementación en la práctica (Bastiani et al., 2012; Carrillo, 2012; Fernández et al., 2016).

A pesar de que se reconoce en los documentos oficiales de la SEP, que la interculturalidad debe ser un eje transversal presente en todos los planes y programas, la realidad educativa resulta ser otra. A continuación, se describen algunas de las principales investigaciones que han permitido retratar desde el estudio de las prácticas docentes algunas acciones, estrategias, que evidencian lo previamente descrito.

En el estudio documentado por Bastiani et al. (2012), realizado con la comunidad ch'ol en Chiapas, encontraron que los docentes emplearon prácticas escasamente pertinentes, debido a que no contemplaron la situación particular de sus alumnos e hicieron uso de un ambiente de la *autoridad vertical*, es decir, el docente es el único que toma decisiones respecto a qué actividades se van a realizar sin considerar las capacidades o habilidades de sus estudiantes. También encontraron que en ocasiones se intentó organizar la clase en binas y en pequeños equipos de trabajo con la intención de resignificar los conocimientos previos de los alumnos, sin embargo, no se obtuvo mucho éxito, debido a que, una vez implementada la actividad, la organización de los alumnos perdía su razón de ser, quedando claro que los estudiantes no se apropiaban de la idea de trabajar en equipos colaborativos.

Por otro lado, en una investigación realizada con la comunidad yaqui en Sonora, Fernández et al. (2016) registraron las prácticas educativas de 37 maestros. Observaron que estos docentes integraron en sus prácticas un conjunto de acciones desde cuatro aspectos: a)

actividades educativas; b) organización; c) indagación de las ideas previas; y d) estrategias en la disciplina. Las investigadoras evidenciaron en este sentido que los profesores dedicaron la mayor parte del tiempo a la transmisión y repetición de conocimientos desde una organización individual en el aula, que la más infrecuente fue la de trabajo cooperativo, sólo siete profesores la emplearon. Igualmente, las ideas previas que indagaron los profesores con más frecuencia fueron las opiniones, siendo las menos frecuentes las necesidades e intereses de los alumnos. Por último, la estrategia de disciplina que más utilizaron fue la de dirigir o reprender el comportamiento del alumno, motivarlo e implicarlo en un clima de respeto y tolerancia solo fue utilizado para reorganizar el grupo o como introducción a nuevos temas.

En un estudio más reciente, Pérez (2019) registró el tipo de actividades que docentes de dos comunidades náhuatl a la periferia de Puebla desarrollaron para dar respuesta a la diversidad lingüística del alumnado. Primero, se registraron actividades que consistieron en la traducción de español-náhuatl de canciones, antologías y/o cuentos, y segundo, se evidenciaron actividades como la narración de mitos y leyendas nahuas, la práctica de canciones en lengua originaria y los trabajos en clase donde se plasman los aspectos culturales mediante el uso de rotafolios u otros materiales, todo esto con la finalidad de que el alumnado conozca la riqueza de su lengua originaria.

En los trabajos mencionados de Fernández et al. (2016) y de Pérez (2019) se plasman abordajes diferentes de las prácticas pedagógicas en estas comunidades indígenas; en el primer caso desde un despliegue de actividades genéricas, que no reflejan la naturaleza del contexto y de las interacciones específicas que en el aula pueden darse sobre la base del mismo; en el segundo caso, la convicción de llevar al proceso de enseñanza-aprendizaje el conocimiento y disfrute de la cultura, y el respeto a las raíces, básicamente desde la valorización de la lengua originaria. Sin embargo, no se evidencia en estos trabajos la relación entre esos *modos de hacer* en la práctica, y las concepciones de los docentes que sustentan dichas prácticas de manera más o menos explícita o implícita, congruente o no con las mismas.

Otro factor importante para el éxito de una enseñanza culturalmente sensible se encuentra en la formación docente, por su parte, Molina et al. (2014) enfatizan que los programas de formación inicial y continua de maestros en contextos de diversidad deben

proporcionar la adquisición de habilidades que les permitan gestionar las posibles tensiones y conflictos en el salón de clases, originados por la falta de comprensión hacia la diversidad cultural. Más que la aplicación de unas determinadas estrategias didácticas acordes con unos “escenarios” dados, la posibilidad de los docentes de reflexionar e investigar los elementos distintivos que deben conformar la perspectiva pedagógica desde la Educación Intercultural, debiera ser contenido especial de la formación y de los procesos de desarrollo profesional docente, pero las investigaciones que sustentarían esta aproximación compleja, multidimensional a la EI aún es insuficiente.

Los estudios que se han dedicado a identificar necesidades de formación docente y/o formación continua -en términos generales-, han empleado la técnica de Incidentes Críticos (IC), misma que ha permitido indagar sobre estas necesidades desde una perspectiva situada, partiendo de enseñanzas reales que propician la reflexión sobre la práctica (Bilbao y Monereo, 2011). Un IC es definido como un evento o suceso que obliga a actuar en uno u otro sentido al docente ya sea desde un efecto positivo o negativo a una situación inesperada y desafiante en el contexto del aula y/o en el escolar (Monereo y Monte, 2011).

De acuerdo con lo planteado por Bilbao y Monereo (2011) y Toompalu et al. (2016), a partir del trabajo concreto en Incidentes Críticos, se pueden proponer competencias profesionales centradas en la formación inicial mediante una práctica progresiva, permitiendo a su vez, dotar al futuro docente de conocimientos y habilidades útiles para hacer frente a las diferentes problemáticas en el desempeño de su función profesional. Por ejemplo, en su investigación Bilbao y Monereo (2011) encontraron que los incidentes más reportados fueron aquellos relacionados con la gestión de la clase y con la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje; algo que destacan en su estudio es el reconocimiento de estrategias adoptadas para hacer frente al IC:

- a) Autoritarias: donde el profesor impone su palabra y no realiza modificaciones a la planificación.
- b) Reactivas: donde lo que prima es el sentimiento de autoprotección por parte de los profesores, atribuyendo las diferentes problemáticas a factores externos y poco controlables.

- c) Estratégica: donde el profesor se plantea modificar la estrategia central, sin embargo, no cuestiona sus propias concepciones y sentimientos, por lo que el cambio suscitado no es en profundidad.
- d) Reflexiva: donde el profesor logra un cambio sustancial a partir de autocuestionamientos y autorreflexiones.

Por otro lado, en su estudio Toomalu et al. (2016) encontraron como principales IC aquellas situaciones relacionadas con el dominio de conocimientos a impartir por parte del profesorado, no poder distanciarse de los problemas personales de un estudiante y tener que trabajar con un estudiante que no parece estar interesado en aprender. De estas problemáticas identificadas tanto para profesores en formación como profesores en servicio se identificó la tendencia a experimentar sentimientos negativos por parte los docentes, entre las emociones que más resaltaron se encontraron: sentirse nerviosos y desesperados ante estos incidentes.

Una de las formas más frecuentes desde las que se han trabajado los Incidentes Críticos ha sido mediante el uso de un protocolo o pauta, con la que se busca identificar junto con los docentes el conflicto latente que pudo generar el incidente, así como las interpretaciones de lo ocurrido y el por qué ocurrió, el análisis de las diferentes formas de pensar, actuar y sentir que pudiesen presentarse (Bilbao y Monereo, 2011).

Estos eventos, por lo regular van generando en el docente en formación o ya en práctica, como el caso de los participantes en el presente estudio, reflexiones que lo llevan cuestionar su actuación en el aula. Cohen-Emerique (1999) por ejemplo, propuso el uso de esta técnica con el objetivo de sensibilizar al profesional en situaciones interculturales, a descubrir y luego comprender las diferencias culturales a través del reconocimiento de los propios valores, marcos de referencia, prejuicios y otros obstáculos que, en ocasiones, imposibilitan la comunicación con las personas o los grupos de diferentes culturas. En sus conclusiones la autora apunta la importancia de indagar sobre estas diferencias culturales con el objetivo de abonar a la comprensión de las prácticas profesionales, ya que desde su estudio encontró que tales prácticas se conforman a partir de aquellas comprensiones que el profesorado tiene sobre lo que le parece sorprendente, desconcertante y criticable en las personas con las que interactúa en su labor cotidiana (alumnos, padres, compañeros, miembros de la comunidad), sirve entonces de base para la reflexión sobre las propias

normas, valores y representaciones, aspectos que resultan ser indisociables del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En su artículo, Cohen-Emerique (1999) hace un análisis de los principales Incidentes Críticos reportados sobre la comunicación de trabajadoras sociales en contextos interculturales constituidos por comunidades de inmigrantes. Los temas reportados estuvieron relacionados con choques culturales generados a partir de las diferentes normas de relaciones familiares, las distintas posiciones ideológicas, las conductas específicas a partir de creencias puntuales -sobre todo las relacionadas a creencias religiosas- y en general, todo aquello que se interpreta a partir de la visión de la sociedad occidental, misma que ha sido impuesta como un principio de coherencia, y por ende, interpretado como un valor que debe seguirse. Ante esto, la autora declara la importancia de, en términos de relaciones interculturales, la formación y la sensibilización sobre la percepción de diferentes culturas.

Relacionado a esto, Ramos-Vidal (2011) reconoce que el análisis de los IC permite profundizar en las creencias estereotipadas y prejuicios que pueden suscitarse cuando distintas culturas entran en contacto, de acuerdo con su estudio, es precisamente el desconocimiento que se tiene sobre el otro -en términos de pautas culturales- lo que detona el conflicto intercultural; de estas situaciones destacan elementos constantes en la descripción de los choques culturales como los contextuales, situacionales, históricos y cognitivo-afectivos.

Desde una perspectiva general, la técnica de los IC ha retratado una serie de situaciones que, desde trabajos empíricos han permitido enlistar los eventos más destabilizadores para el profesorado, algunos de estas situaciones son: relativos a la organización de tiempo, planificación y recursos, relacionados con las normas de conducta de los alumnos (y no lograr distanciarse de estos), relativos a los contenidos académicos, los métodos de enseñanza, relacionado con la motivación del alumnado, las estrategias de evaluación y los conflictos entre maestros (Bilbao y Monereo, 2011; Monereo y Monte, 2011; Toompalu et al., 2016).

Lo revisado a partir de investigaciones empíricas permite identificar la importancia de indagar no solo en las creencias que sostienen los docentes sobre la EI, sino además incluir

los elementos que, desde perspectivas separadas han buscado contribuir con el conocimiento sobre concepciones: actitudes, expectativas y aquellas variables que se identifican a partir de la exploración que se hace al tema de formación docente: reflexiones sobre las propias formas de concebir las relaciones y costumbres culturales, lo esperado de la propia práctica docente y del desempeño del alumnado, la sensibilización hacia otras culturas mediante experiencias previas y el conjunto de conocimientos que se tiene sobre las otras personas. En concreto, resulta importante para la investigadora retomar el aspecto de las experiencias previas con las que pudo o no contar el docente participante en relación con otras culturas diferentes a la propia, ello con la finalidad de seguir indagando en los elementos posibles que permiten lograr una mayor comprensión sobre cómo se organizan las concepciones sobre Educación Intercultural, desde una perspectiva reflexiva y comprensiva.

1.3. Objetivos

Objetivo general

Comprender y explicar las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural y prácticas docentes de maestros que trabajan en comunidades indígenas del Estado de Morelos e identificar los desafíos de su desarrollo profesional para llegar a conclusiones sobre sus necesidades de formación.

A partir del objetivo general, se proponen objetivos específicos que orientarán el desarrollo de la presente investigación:

1. Caracterizar la problemática actual de la Educación Intercultural en el estado de Morelos.
2. Analizar el contexto de los escenarios de investigación y caracterizar las escuelas participantes.
3. Identificar las concepciones de los maestros de comunidades indígenas sobre la Educación Intercultural.
4. Caracterizar las prácticas que desarrollan los profesores en sus clases y las diferentes dimensiones en las que estas se manifiestan.
5. Identificar los principales problemas de la práctica profesional de los docentes que laboran en escuelas de comunidades indígenas, así como su expresión en necesidades de formación y desafíos de su desarrollo profesional.

1.4. Justificación

Se reconoce que la tradición escolar indígena del país ha realizado cambios en su normatividad y reorganización parcial e infraestructura, aunque esto apenas signifique los primeros intentos por revertir los principios excluyentes que ha caracterizado a la educación básica general y enfocarlos hacia el cambio educativo intercultural (Hargreaves, 2002, como se cita en Gallardo, 2004).

En el Artículo 3º constitucional se estableció como fines de la educación un desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, donde lo primordial debe fundamentarse en la propuesta de formar estudiantes con convicciones y capacidades necesarias que busquen, a su vez, contribuir con la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general (SEP, 2016). Asimismo, en el plan curricular 2016 de la SEP, los fines propuestos hablan de la apertura intelectual como la adaptabilidad, el aprecio por el arte y la cultura, la valoración de la diversidad, la promoción de la igualdad de género, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo.

No obstante, cuando se habla de calidad en educación, aún se reconoce la existencia de profundas diferencias a raíz de la desigualdad de oportunidades que presentan los niños mexicanos ubicados en zonas rurales, los de recursos socioeconómicos bajos y los indígenas, quienes tienen menos acceso a la escuela, reciben servicios educativos de calidad inferior, presentan resultados de aprendizaje más bajos y abandonan antes la escolarización en comparación con los alumnos de escuelas urbanas que provienen de familias con clase media y alta (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [CDI-PNUD], 2006; Muñiz, 2002; Schmelkes, 2002, 2009; Stavenhagen, 2008).

Respecto a la cuestión indígena del país, en un trabajo reciente presentado por Dietz (2017), se reconocen los logros que han contribuido a superar en un mínimo las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la antigua educación indígena bilingüe y bicultural; sin embargo, aún se mantienen los sesgos hacia el trato preferencial de cuestiones étnico-indígenas, volviéndolo exclusivo de esta población y dejando de lado con ello la idea de *para todos* que desde hace años ya fue establecido por la SEP.

Relacionado con lo anterior, es que se justifica la relevancia de este proyecto de investigación, el cual busca contribuir con la mejora de la calidad educativa que viven los niños de comunidades indígenas, particularmente en el Estado de Morelos, posicionándose desde la comprensión compleja de la relación entre las concepciones sobre la Educación Intercultural con el adecuado desarrollo de prácticas docentes, que sustente la elaboración de estrategias de formación continua, pertinentes y adaptadas a la cultura de estas comunidades, para evitar que se siga concibiendo como conflictiva y dialógica, esperando por el contrario, ser reconocida como la herramienta descriptiva y analítica que aporta a las interrelaciones que estructuran una sociedad dada (Dietz, 2017).

Asimismo, se busca contribuir con el Programa Nacional de Educación 2000-2006 (PRONAE), que como una visión a futuro –a 2025– continúa aspirando a una educación de calidad y equidad, es decir una educación para toda la población del país, que sea pertinente, incluyente e integralmente formativa; una educación efectiva, innovadora y realizadora (Latapí, 2006). Y lograr así, hacer frente a la inequidad educativa que ha consistido en la diferente calidad de las prácticas pedagógicas que reciben los alumnos (Cruz et al., 2006; Reimers, 2002; Rubin, 2008; Schmelkes, 1994; Stipek, 2004).

Para esta propuesta se parte desde la perspectiva planteada por Pozo et al. (2006), quienes proponen situarse en el enfoque de las teorías implícitas y desde este marco, identificar las concepciones implícitas (también llamadas así), así como comprender la relación que tienen estas con las prácticas docentes. Indagar sobre este centrandose en su comprensión relacionada con la Educación Intercultural, puede ayudar a sintonizar mejor el currículum y las prácticas educativas con las expectativas de enseñanza y aprendizaje que tanto profesores como alumnos tienen y lograr, de este modo, una educación más relevante.

A este argumento que justifica este proyecto de investigación, hay que añadir que, en el campo de la Educación Intercultural, el estudio de las concepciones sobre este enfoque en educación y sus relaciones con lo que sucede en las aulas ha sido poco explorado. El punto de vista, las visiones de los docentes han sido escasamente consideradas para comprender cómo las mismas condicionan a veces de manera muy evidente la naturaleza y características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que los docentes desarrollan en sus aulas.

Asimismo, las necesidades de formación docente y formación continua relacionadas con el enfoque intercultural en educación han sido insuficientemente examinadas y documentadas.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU RELACIÓN CON LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En este apartado se plantean los ejes principales que guían este trabajo de investigación. En el primero de ellos, a partir del análisis de las relaciones entre diversidad y cultura, se pasa a describir la *interculturalidad* y cómo se diferencia del concepto de *multiculturalidad*, para posteriormente centrarse en el enfoque intercultural de la educación, específicamente, con un apartado de definiciones y principios. A continuación, se busca indagar en un aspecto central del estudio, la categoría de *concepciones* de los docentes, su contenido amplio y sus referentes vinculados con otros términos que en la literatura científica se han utilizado, y su expresión en las concepciones sobre la Educación Intercultural.

Posteriormente, se abordan los principales temas que permitirán sustentar el estudio de la práctica docente, y cómo desde el enfoque intercultural se han propuesto actividades y conductas concretas a implementar en el aula, buscando así dar respuesta a los planteamientos de la Educación Intercultural. Igualmente, en este apartado, se incluye una perspectiva de abordaje para el estudio de las prácticas de los docentes, desde los incidentes críticos que problematizan su actuación, y que son al mismo tiempo, un motor importante del cambio y la transformación.

2.1. Cultura y diversidad

La cultura entendida como el conjunto de significados y saberes compartidos es transmitida de generación en generación, se reproduce en cada individuo, lo que implica el control de su existencia y es modificable con el paso del tiempo permitiendo dar sentido a hechos y fenómenos sociales. Se enriquece con los cambios comunitarios y sirve de referente para la construcción de hombres y mujeres como seres humanos, se cree que no existe sociedad humana, arcaica o moderna que no cuente con cultura (Morin, 1999 y Pérez Gómez, 1998, como se citan en Leiva, 2007).

Para Giménez (2005), el término *cultura*, desde el campo de la sociología y antropología, admite dos grandes familias de acepciones: “las que se refieren a la acción o

proceso de cultivar (donde caben significados como formación, educación, socialización, *paideia*, cultura *animi*, cultura *vitae*), y las que se refieren al estado de lo que ha sido cultivado, que pueden ser, según los casos, estados subjetivos (representaciones sociales, mentalidades, buen gusto, acervo de conocimientos, etc.), o estados objetivos (como cuando se habla de patrimonio artístico, de herencia o de capital cultural, de instituciones culturales, de cultura objetiva y de cultura material)” (p. 33).

Respecto a esto, Díaz-Couder (1998) puntualiza la importancia de no introducir una sola definición de cultura en la planeación educativa, ya que esto puede complicar considerablemente su utilización en las actividades y dinámicas al interior del aula. Por el contrario, señala como productivo ver a la cultura como un *conocimiento* en varios niveles:

- a) Cultura material: donde se acumulan los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales.
- b) Cultura como saber tradicional: donde se representa la adaptación al medio ambiente regional y se enfatizan los conocimientos tradicionales (como lo es la herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.).
- c) Cultura como instituciones y organización social: refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, control de los recursos naturales, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía).
- d) Cultura como visión del mundo: donde se atienden los principios básicos que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad (éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural).
- e) Cultura como prácticas comunicativas: se constituye por prácticas comunicativas que permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

De acuerdo con Díaz-Couder (1998), conceptualizar la cultura desde estos niveles, permite establecer estrategias educativas concretas. Ya en el año 1998 dicho autor establecía la idea de que las instituciones sociales escasamente contemplaban la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o proceso educativo, sino que todos los esfuerzos se centraban en una concepción de la cultura que enfatiza el folklore,

la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica).

Esta misma noción es documentada en la Agenda Intercultural para la educación nacional, donde, en pleno 2018 se reflexiona sobre la deuda que aún sostiene el sistema educativo con los pueblos originarios, de quienes ha expropiado saberes para *folklorizarlos* y/o silenciarlos, en un inicio por la conquista y luego por la sociedad criolla y mestiza. Asimismo, se reconoce y declara la imposibilidad de seguir percibiendo a la diversidad – que sea dicho de paso, caracteriza a la sociedad mexicana- como un problema o un obstáculo en el sistema educativo.

En la presente investigación, esta dimensión subjetiva de la cultura, su existencia a nivel de los individuos de determinados grupos sociales (González Rey, 2007) y su expresión en sistemas diversos de creencias, expectativas, actitudes y valores, constituyen un tema central en el abordaje teórico y metodológico de la investigación, y en la comprensión de las relaciones entre concepciones y prácticas que se enraízan en la experiencia cultural y personal de los participantes, ya que se asume en la dimensión cultural la interpretación de la propia realidad. Al respecto, Leiva (2013) declara:

En verdad, cuando percibimos y vivimos la realidad, lo hacemos desde esquemas mentales que están claramente condicionados y determinados por los significados sociales, por lo que nuestras creencias, experiencias, actitudes y valores tienen un profundo sentido cultural, es decir, están configurados desde las redes de significados sociales y culturales que construimos de manera colectiva. (p. 174)

Siguiendo esta idea, puede afirmarse que la diversidad, en cuanto a culturas, no solo es riqueza de conocimientos, sino que resulta ser un aspecto vital para asumir el concepto de diferencia como una característica inherente de todos los seres humanos (Schmelkes, 2013), en este sentido, no se puede -ni se debe- pensar en la existencia de culturas mejores o peores que otras, puesto cada una de ellas es la respuesta dada a un medio vital determinado, lo que a su vez implica un entendimiento y valorización desde tal contexto, en el cual la construcción cultural ha resultado adaptativa (Gil, 2008).

Aunado a esto último, Alarcón y Márquez (2019) señalan que no se debe concebir la diversidad cultural como un principio que se pueda hablar en términos de importancia y superioridad, por el contrario, resulta adecuado pensar que nadie es más importante que el otro, debido a que cada uno tiene un rasgo identitario que lo vuelve único y del cual el otro puede aprender.

Por otra parte, Aguado (2007) y Moliner et al. (2010) puntualizan que la diversidad percibida como un proceso inherente a la naturaleza humana, posibilita la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. Poseer esta visión positiva y propositiva de la diversidad cultural como el centro de los debates y de los esfuerzos puede permitir mejorar la educación y la enseñanza (Coll y Miras, 2001).

2.1.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad

Lograr una educación de calidad implica contemplar aspectos relacionados al principio de equidad y el de igualdad de oportunidades para el alumnado, por lo que el sistema educativo se ve en la obligación y demanda de brindar respuesta a las diferencias personales “ya sea que provengan de distintas posibilidades, capacidades o intereses, o de situaciones individuales y sociales diversas” (García et al., 2012, p. 260).

Desde el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de acuerdo con su artículo 7º estableció la igualdad representativa entre todas las personas ante la ley, sin distinción y en contra de toda posible discriminación (SEP, 2018). Promoviendo en los estados incorporar estos derechos humanos en sus legislaciones nacionales con el objetivo de relacionarlas con las políticas y planes de desarrollo.

En el caso particular de México, es por medio de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que se prohíbe toda discriminación posible “motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (SEP, 2018, p.12).

Así es como entra en vigor el papel fundamental que juega la Educación Inclusiva, cuyo concepto refiere al conjunto de condiciones educativas que fomenta la visión de la diversidad desde perspectivas equitativas, donde es valoradora y apreciada como una condición prevaleciente en el ser humano (García et al., 2012; SEP, 2018). Asimismo, busca romper con las barreras sociales, estructurales, normativas y/o culturales que interfieren con la participación de todos los niños y niñas en el sistema educativo.

En sus postulados, se hace especial diferencia entre educación inclusiva y educación especial. Dejando a esta primera la conformación de políticas educativas que de forma transversal e interseccional atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje propios e individualizados de los alumnos; por su parte, la educación especial refiere específicamente a la atención que se brinda a una población con características especiales (García et al., 2012; Martínez et al., 2018). Por su parte, Sales y García (1997) conciben la Educación Inclusiva, como el modelo conformado a partir de las demandas que se hacen de la diversidad derivada de condiciones de discapacidad, se trata de un proceso de respuestas encaminado a salvaguardar la diversidad del alumnado, específicamente de su participación en el aprendizaje y en la reducción de la exclusión y discriminación dentro y desde la educación.

Resulta relevante para el presente estudio diferenciar por otro lado, el concepto de *educación inclusiva* con el de Educación Intercultural. Más adelante en este documento se analizarán con más profundidad los objetivos y principios que regulan la segunda, con la intención de retratar la naturaleza comparativa de la Educación Intercultural con relación a la Educación Inclusiva.

La misma naturaleza del proyecto debe permitir identificar la especificidad, relaciones intrínsecas e independencia relativas de los enfoques de Educación Intercultural y Educación Inclusiva, acción que también es considerada como importante y de urgencia desde lo propuesto en la Agenda Intercultural para la Educación Nacional. De acuerdo con lo propuesto por Martínez et al. (2018) “en el sistema general en los distintos niveles de la educación básica, el tema de la diversidad e interculturalidad ocupa una posición marginal y está siendo substituido por el enfoque de la educación inclusiva” (p. 7).

2.2. Interculturalidad

De acuerdo con Sales y García (1997), el término de interculturalidad hace alusión a un aspecto normativo, es decir, refiere a un proceso de intercambio e interacción comunicativa que resulta fundamental para las comunidades multiculturales. Semejante a esto, Schmelkes en una publicación del 2013 señaló que el término no podía ser concebido como un concepto descriptivo, sino una aspiración, misma que se trata de la relación entre culturas y que basan su vínculo en respeto e igualdad, buscando ir más allá del simple reconocimiento cultural o coexistencia entre distintos grupos culturales.

En contraste con esto, Dietz (2017) afirma que el término sí puede utilizarse, ya sea de manera prescriptiva como descriptiva; en su trabajo explicita que si el abordaje de lo intercultural se hace desde una postura descriptiva, la definición más adecuada resulta ser: “conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, denominación religiosa y/o nacionalidad” (p 193). Estas relaciones son asimétricas de acuerdo con el poder político y socioeconómico, por lo que el énfasis está centrado en el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de la sociedad, evidenciando aún más la diversidad en términos de quienes pertenecen a una mayoría y quienes son estigmatizados como una minoría.

Por el contrario, si se parte del término interculturalidad desde una visión prescriptiva, visualizándose como una noción normativa, se emplea un programa transformador que tiene por finalidad concientizar a las sociedades contemporáneas de las diversidades internas que poseen, buscando volverse más inclusivas y simétricas en relación con sus minorías (Dietz, 2017). El énfasis aquí radica en la necesidad de transformar las relaciones entre estos grupos, permitiendo alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación y empoderamiento. Resulta ser esta noción la más cercana a las propuestas por los autores europeos que, como bien se aclaró previamente, parten de una visión más en términos de migración y todo lo que ha implicado para México y su diversidad cultural al interior del país hace que quizá, se complique el lograr una definición clara y precisa de lo que es interculturalidad.

En el siguiente subepígrafe se hace una diferenciación conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad, se espera a través de esta comparativa, que el término

de interculturalidad se vaya esclareciendo, permitiendo también identificar la postura que sirve de punto de partida para esta investigación.

2.2.1. Principales diferencias entre perspectivas multiculturales e interculturales

Entonces ¿por qué se habla en términos de interculturalidad y no de multiculturalidad? Como se mencionó brevemente al inicio del documento, la principal diferencia emana en la concepción de diversidad, sin embargo, se reconoce que ambos enfoques no son opuestos ni mutuamente excluyentes. De acuerdo con Sales y García (1997) al momento de querer distinguir a un término del otro, se introduce la problemática del sustento en ideologías diferentes que permiten entrever que existen imprecisiones de los límites.

En relación con esto, García (2006), tratando de diferenciar ambos términos, alude al origen, señalando que el término multiculturalidad, al proceder de Norteamérica es empleado con la notable distinción entre sus ciudadanos nacionalizados y aquellos que por una u otra razón llegaban en busca del sueño americano (africanos, asiáticos, hispanos, etc.).

Respecto al término de interculturalidad, señala que asienta sus raíces en Europa, mostrándose más poético y creativo; de acuerdo con García (2006), la multiculturalidad solo busca reflejar una realidad pluricultural innegable, siendo más pragmático o apegado a la realidad de las cosas, mientras que la interculturalidad resulta más prescriptiva o pedagógica, esta distinción se encuentra en sintonía con lo propuesto por Sales y García (1997) y Schmelkes (2013).

Otra de las distinciones que se establecen desde la literatura, es que la multiculturalidad es solo un modo de aceptar e interpretar la existencia de varias culturas en un mismo contexto, supone básicamente la coexistencia de diferentes culturas en igualdad de espacio y tiempo; por el contrario, el concepto de interculturalidad refiere a una interacción entre grupos y personas de diversas culturas basada en posiciones de igualdad y respeto, que conducen a una transformación y enriquecimiento mutuos (Casanova, 2005).

En México, la interculturalidad ha transitado desde el abordaje de la diversidad que emerge, por ejemplo, de los procesos migratorios que se viven en el país, así como de las interacciones que se generan entre pueblos indígenas y no indígenas (Dietz, 2017).

Ante esta distinción, se puede señalar que el concepto de interculturalidad es el más preciso a emplear, porque corresponde mejor al carácter normativo y prescriptivo que caracteriza a la educación y, además, porque describe fielmente la realidad deseable, misma que reconoce la inevitable impregnación que se genera entre dos o más culturas cuando entran en contacto (Del Arco, 1998; Sales y García, 1997).

2.2.2. El enfoque intercultural de la educación

La educación hace referencia a la enseñanza/aprendizaje de diferentes aspectos personales como son los valores, habilidades, actitudes y conocimientos, es decir, se encarga de transmitir valores, hecho por el cual se le considera como una tarea de culturalización, por lo que en ningún caso puede verse a la educación como un proceso neutro e indiferente (Sarramona, 1992, como se cita en Del Arco, 1998).

Relacionado con esto, Zayas y Rodríguez (2010) describen la educación como un proceso institucional que se inscribe en las prácticas y relaciones de los individuos y grupos sociales en diferentes situaciones y contextos. Señalan que dicho proceso consiste en la transferencia, reproducción y apropiación de los significados culturales, expresados en términos de saberes, pautas de conducta, normas y valores. Sin duda alguna, la educación tiene una función importante en relación con el desarrollo de diálogos entre culturas, relación que busca derribar muros fragmentados por la ignorancia, la incomprensión, inseguridad, falta de comunicación y solidaridad.

Se vuelve entonces, necesario el establecer un modelo educativo que propicie el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, que ayude a lograr una coexistencia basada en el respeto y reconocimiento de la diversidad, a través del intercambio y el diálogo evitando la asimilación de aquellos colectivos más o menos minoritarios a quienes se consideran poseedores de una cultura diferente e incluso inferior (Sales y García, 1997).

Este modelo educativo es el que se denomina Educación Intercultural y que idealmente debe estar dirigido a toda la comunidad; resulta ser un enfoque que busca dar respuesta educativa a la diversidad cultural de los estudiantes, dejando de lado la perspectiva monocultural y, por el contrario, optando por comprender la diversidad como hecho humano (Casanova, 2005; Leiva, 2007). En este sentido, la Educación Intercultural pretende formar

en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura, es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en una sociedad que resulta pluricultural, multicultural y multilingüe (Jordán et al., 2001).

Sumado a lo anterior, Aguado (2003), también propone que la Educación Intercultural promueva prácticas educativas dirigidas a todos, no únicamente a alumnos y maestros, sino a todos los miembros de la sociedad como una comunidad, propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo, destacando que “se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas sea cual sea su grupo cultural de referencia” (p 63).

Ante esto, Jordán et al. (2001) establecen que los objetivos de la Educación Intercultural deberán proponerse en cuatro grandes grupos:

- a) fomentar actitudes interculturales positivas,
- b) mejorar la autoestima de los alumnos (sobre todo aquellos que pertenecen a grupos minoritarios),
- c) potenciar la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos y
- d) potenciar la igualdad de oportunidades académicas.

En el primer grupo, Jordán et al. (2001) hacen referencia a todos aquellos aspectos que hablan sobre el fomento del respeto y la tolerancia a las diversas formas de entender la vida, así como la valoración de los aspectos positivos de otras culturas y la adopción de actitudes de apertura hacia otros modelos culturales; en complemento a esto, Del Arco (1998) habla de fomentar en las personas y comunidades una conciencia social justa y solidaria que haga frente a las desigualdades existentes. En el segundo grupo, se enfatiza en acoger incondicionalmente a cualquier alumno, valorado por su calidad de persona, sin buscar etiquetas por su pertenencia cultural, asimismo, mencionan destacar los puntos fuertes y valiosos de aquellos otros que pertenecen a culturas diferentes y de estimular la participación escolar de todos los alumnos tratando de evitar cualquier situación de marginación.

Según Jordán et al. (2001), el tercer grupo se caracteriza por buscar estimular los aprendizajes y juegos de cooperación entre todos los alumnos, con el fin de que estos comprendan, se adapten y funcionen adecuadamente en la cultura escolar; en este punto, Aguado (2003), por su parte, insiste en desarrollar una actitud de diálogo, cooperación e intercambio dentro de la escuela que brindará enriquecimiento cultural y educativo como objetivo principal.

En el cuarto grupo, los autores (Jordán et al., 2001) proponen la planificación de adaptaciones curriculares que consideren las características propias de la cultura en la que se inserta, para poder responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje. También sostienen la importancia de mostrar expectativas positivas en relaciones a las posibilidades escolares de todos los alumnos.

Por otra parte, en la guía propuesta por Stefoni et al. (2017) rescatan una serie de aspectos que resultan ser claves para considerar que un sistema educativo brinda una Educación Intercultural, algunos de ellos ya previamente retomados por Jordán et al. (2001) no serán descritos. Las propuestas que las autoras enumeran son retomadas del trabajo de Besalú (s.f., como se cita en Stefoni et al., 2017, pp. 13- 14):

- e) La *EI como proyecto transversal* de todo el centro educativo. Refiere a la importancia de visibilizar el enfoque en los documentos institucionales, en la formación profesional del profesorado y en las decisiones organizativas del centro educativo. Se vuelve evidente partir en función del alumnado y sus propias necesidades, acentuándose la relación firme que idealmente puedan tener los docentes y la familia, el centro educativo y la comunidad donde se encuentre insertada.
- f) La *EI como un proyecto pedagógico*. En una escuela intercultural, lo organizativo adquiere gran relevancia, debido a que la enseñanza se encuentra centrada en el aprendizaje del alumnado, requiriendo un trabajo previo de planificación y conformación de tareas y actividades rigurosas que cumplan con lo establecido por la EI. Aquí resulta importante contar con técnicas, métodos, recursos y materiales previamente empleados y -de preferencia- exitosos en el aula.
- g) La *EI como un proyecto ético*. En una escuela intercultural, se precisa especial atención a la convivencia y la relación entre pares desde el realce de los valores,

permitiendo el aprendizaje mutuo y colaborativo entre los miembros del centro educativo. Resulta relevante que el docente explicita en todo momento la importancia de respetar, tolerar y- en medida de lo posible- aceptar aquellas diferencias que puedan suscitarse derivado de la convivencia escolar.

2.2.3. Algunos antecedentes históricos sobre el enfoque de la Educación Intercultural

En comparación con los contextos europeo y estadounidense, donde las políticas migratorias han tenido estrecha relación con la Educación Intercultural, en México ha surgido a partir de las políticas indigenistas, mismas que, en un inicio tenían una finalidad *asimilacionista* de los pueblos originarios, y que con el paso del tiempo han ido modificándose paulatinamente hasta llegar a sustentarse en una base intercultural con propuestas de integración que buscan ir más allá del contexto educativo (Aguilar, 2004; García, 2004). En este sentido, la *interculturalidad* surge como una expresión en cadena del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, basada en la lucha que han sostenido estos pueblos frente a los diferentes procesos de dominación padecidos desde la colonización europea (Gallardo, 2004).

Algunos autores han identificado un continuum de los distintitos modelos educativos que han existido a lo largo de la educación sobre la atención a la diversidad cultural, mismos que parten de una perspectiva monocultural y evolucionan hacia las perspectivas multicultural hasta llegar a la intercultural (Sleeter y Grant, 2003; Sabariego, 2002).

A continuación, se describen tres etapas históricas sobre la Educación Intercultural en México, identificadas a partir de la sistematización de la información sobre cómo fueron surgiendo los diferentes modelos educativos, mismos que marcaron cada uno de estos tres grandes momentos.

De acuerdo con la revisión bibliográfica que Carrillo (2012) y Gallardo (2004) presentan en sus respectivos estudios, en un primer momento aparecen dos tendencias fundamentales acerca del pensamiento indigenista que emergieron a partir del término de la revolución mexicana en 1910 y que habrían de regir el modelo de nación.

La primera tendencia, estuvo representada por la antropología mexicana en la figura de Manuel Gamio, quien manifestó la inquietud de realizar un nuevo proyecto de nación que

considerara el conocimiento de la realidad indígena con la finalidad de reconocer el alma, la cultura y los ideales de los pueblos originarios; sin embargo, la otra corriente, representada por Justo Sierra -y con una inclinación evidentemente europea- tuvo mayor fuerza y dictaminó que la pluralidad lingüística del país era un obstáculo en la formación plena de la Patria. Es entonces cuando Sierra solicita la unificación del habla nacional y se constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización escolar (Carrillo, 2012; Gallardo, 2004). Es en esta primera etapa donde se evidencia una perspectiva educativa *monocultural*, en el que se encuentran los *modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios*, mismos que imponen la cultura hegemónica a las poblaciones minoritarias y que corresponden a políticas educativas conservadoras que se sustentan en la teoría del déficit cultural (Sabariego, 2002).

La segunda etapa tiene lugar a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien reconoció que diversos grupos indígenas hablantes de una lengua diferente constituían más o menos la mitad del país y se encontraban económica y culturalmente marginados del resto de la población nacional; es entonces cuando surge la política indigenista que estableció como meta nacional integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana (Carrillo, 2012): “entendido de esta manera, el indigenismo se transformó en piedra de toque de la política nacionalista en lo educativo y lo cultural. La escuela fue considerada como el principal instrumento” (p. 179).

Surge entonces el *modelo de educación bilingüe bicultural* incorporado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para escuelas indígenas, buscando el equilibrio de las dos lenguas y el conocimiento de los grupos originarios a la par de la cultura nacional (Fuentes, 2010; Gallardo, 2004). En esta segunda etapa, se identifica una perspectiva *multicultural*, que reconoce la diversidad y concibe la escuela como un agente favorecedor del pluralismo cultural (Gil, 2008; Sabariego, 2002).

El modelo implementado por la DGEI se convirtió en un programa de transición para facilitar el paso de la lengua materna indígena a la dominante - la cual aún prevalecía en el currículo explícito- sin embargo, la finalidad de esta perspectiva aún guardaba su distancia con aquella que brindaría los verdaderos cambios para la situación indigenista del país (Schmelkes, 2002).

Finalmente, en la tercera etapa (última década del siglo XX) hace acto de presencia el término “intercultural” en la propuesta de una *educación bilingüe intercultural*, caracterizada por el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, promoviendo el respeto a las diferencias y buscando fortalecer la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actividades y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (DGEI, 1999; Gallardo, 2004).

En esta última etapa se marca un giro paradigmático importante, debido a que se asume que la *interculturalidad* no hace exclusivamente alusión a la diversidad de los pueblos indígenas, sino que se expresa en todos los habitantes del país (Aguilar, 2004; Gallardo, 2004); sin embargo, esta posición no aparecería formalmente en algún documento oficial sino hasta el año 2001, cuando la SEP establece una “Educación Intercultural para Todos” en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, con el objetivo de “desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP, 2001, p. 136).

Cabe señalar que, previo a la declaración de una EI para todos antes descrita, en los planes y programas de estudio de las escuelas normales de 1999, ya se reconocía como un rasgo deseable en el perfil del nuevo maestro, aspectos como la apreciación y respeto hacia la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, acentuándose la aceptación de que dicha diversidad estará presente en las diferentes situaciones en las que realice su trabajo (SEP, 2010).

Asimismo, se rescata de este documento la propuesta concreta de competencia didáctica, en la que resaltan saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades que se adecuen a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los estudiantes, retomando a la par, las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar. Desde el plan de estudios de 1999, se planteaba la importancia de formar al docente cuyo esfuerzo estaría centrado en el desarrollo de habilidades y de formación *valoral*, garantizando el éxito personal y académico del estudiantado (SEP, 2010).

A partir de la reforma de 2001, la SEP estableció dos propósitos diferenciados con respecto a la interculturalidad. Por un lado, enfocado en la educación indígena, se buscó revalorar esta de manera positiva mediante el reconocimiento apropiado las culturas de los diferentes pueblos originarios, así como “favorecer la incorporación efectiva de los diferentes idiomas como lenguas de instrucción y aprendizaje” (p. 64). Por otro lado, enfocado al resto de la educación pública, se propuso revalorar todas las diferentes formas en las que la diversidad es capaz de expresarse: la que se deriva del reconocimiento de capacidades diferentes y de diferencias étnicas, las relacionadas con el género, la preferencia sexual, etcétera (Velasco, 2010).

Ciertamente, se podrían sumar o señalar más etapas que hablen sobre el transitar de la EI en México. Sin embargo, las tres previamente presentadas permiten a la investigadora enmarcar y puntualizar las perspectivas dominantes sobre la atención a la diversidad cultural: monocultural, multicultural e intercultural. Resulta evidente una mayor presencia de las primeras dos perspectivas en la historia particular de la educación indígena en México.

2.2.4. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Hasta este momento se ha realizado un recuento de diferentes matices y visiones de la interculturalidad, pero ¿cómo realmente se ha trabajado desde la SEP en el caso específico de México? Tal y como se mencionó en el recorrido histórico del transitar de la EI en México, modelos como Educación Bilingüe Bicultural (EBB) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tuvieron protagonismo importante en la educación en México (y países latinoamericanos). A continuación, se recopilan aquí algunos de los objetivos de dichos programas, acciones implementadas, desafíos, éxitos y/o fracasos a lo largo de su implementación.

De acuerdo con la recapitulación hecha en la Agenda Intercultural para la Educación Nacional, las políticas de una EIB se abren camino a raíz del levantamiento zapatista en 1994 y la presión impulsada por el movimiento indígena mexicano reunido en el Congreso Nacional Indígena (CNI). A estas situaciones se sumaron los discursos de diferentes organismos internacionales que planteaban la necesidad del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística (Martínez et al. 2018).

A partir de las aportaciones desde organismos internacionales y por los propios movimientos locales, el gobierno mexicano decidió promover la perspectiva intercultural en la educación pública, en principio enfocado en la educación indígena. Por ello, dicha modalidad educativa, presentó cambios conceptuales a principios de la década de los noventa, pasando de ser *bilingüe bicultural* a *bilingüe intercultural* (Velasco, 2010).

Por tanto, la EIB se introduce en el sistema educativo nacional como un enfoque y programa derivado de políticas y cambios exigidos a instituciones del medio indígena en educación básica; se planteó desde la importancia de fomentar la lengua y cultura de los pueblos originarios con el objetivo de apoyar en la resolución de conflictos para una práctica educativa efectiva de la interculturalidad, entendida a su vez, como un diálogo entre culturas donde mutuamente se enriquece para una mejor convivencia en la sociedad (Corona, 2015).

Posteriormente, como parte de las acciones derivadas de la nueva política intercultural, se conforma la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), organismo encargado de rediseñar el currículum y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, con el objetivo de integrar materias que retomen los elementos de la región donde se localiza la comunidad. Como parte de sus principales funciones destacan la implementación de programas de formación y actualización docente para profesores que imparten clases en escuelas interculturales (Alarcón y Márquez, 2019).

Desde la conformación de dicho organismo, se identificaron sugerentes cambios en el área educativa y específicamente, en el de la Educación Intercultural: a) la acentuación en lo intercultural, pretendiendo ir más allá de lo bilingüe; b) un evidente giro en la misma concepción de lo intercultural; c) el planteamiento de lograr un EI para todos; y, d) la demanda de una política de educación que impulse la propuesta de alcanzar una EI para todos los niveles educativos, buscando ir más allá del nivel básico, sino incluir también los niveles medio superior y superior (Jiménez-Naranjo, 2012).

Desde la perspectiva de la EIB se propuso como uno de los ejes rectores, respetar los derechos lingüísticos de los niños indígenas con una enseñanza en sus lenguas maternas como punto de partida. De acuerdo con Martínez et al. (2018) esta promesa aún queda en deuda ante la realidad que viven las y los niños indígenas, quienes no son enseñados en sus lenguas,

sino que la educación ha representado un puente para la completa castellanización y el aumento de lenguas originarias en peligro de extinción.

Otro aspecto que se ha rescatado de la investigación educativa sobre EIB es la permanente orientación sesgada de indigenismo con la que cuenta la formación de docentes; esta visión cargada de percepciones *segregacionistas* y *compensatorios* se ve reflejada en los diseños curriculares y en las instancias que forman al profesorado, manteniéndose discursos culturales que fijan la imagen de lo indígena y se le vincula con carencias y dificultades, lo anterior, tiene diferentes implicaciones, entre ellas la de negar los nuevos rostros, demandas y derechos de los pueblos (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Martínez et al., 2018).

Para la presente investigación resulta importante esclarecer la decisión de trabajar en el estudio de las *Concepciones sobre Educación Intercultural* (EI) y no sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) modelo aún vigente. En principio, se espera aportar conocimiento que ayude a definir de manera contextualizada el variado y multifacético concepto de Educación Intercultural; como se revisó, ha resultado ser un término difícil de definir o redefinir, que puede decirse aún se encuentra en construcción -o en constante reconstrucción- y cuyas principales referencias han tenido sus orígenes en contextos extranjeros, por ello, se espera que este estudio contribuya a aportar un esclarecimiento en cuanto al término desde el contexto mexicano.

Por otro lado, se espera poder dejar a un lado la visión sesgada de indigenismo que modelos como el de la EIB han fomentado a contribuir desde perspectivas compensatorias la idea que se tiene sobre el trabajar desde contextos indígenas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016), para la autora, un modelo más propio que podría permitir romper con estas visiones de orientaciones pesimistas resulta ser el de Educación Intercultural, sobre todo si se parte de la premisa que establece una EI para todos.

2.3. Las diferentes perspectivas de los profesores sobre la Educación Intercultural: el estudio de sus concepciones

En este subepígrafe se revisan diferentes aproximaciones a la definición de las *concepciones*, indagando en cómo distintos autores han desarrollado y trabajado este

concepto desde propuestas conceptualmente semejantes, aunque diferentes en su ejecución y práctica.

Como se ha mencionado previamente, centrarse en el pensamiento del profesorado resulta relevante debido a que permite encontrar sentido a las decisiones y actuaciones docentes, lo que contribuye a la posibilidad de hacer sugerencias y recomendaciones respecto a las prácticas docentes, con el objetivo de mejorar la calidad educativa (Pozo et al. 2006; Marrero, 2009). La revisión de la literatura sobre el tema ha reconocido la relación estrecha que existe entre las concepciones de los profesores y su actuar en el aula (Cruz et al., 2006; Martínez, 2009; Molina et al., 2014; Pozo et al., 2006).

Concepciones, creencias y teorías implícitas.

De acuerdo con Kane et al. (2002) el cambio en las prácticas docentes es posible gracias al estudio de los conocimientos, creencias y las formas de pensar de los profesores; para estos autores los trabajos se han referido principalmente a los juicios que hacen los maestros, a la toma de decisiones, a la planeación y a los procesos de pensamiento.

En sintonía con esta perspectiva, Pajares (1992) refiere particularmente al término *creencias*, y afirma que estas influyen la percepción y juicios que tienen los profesores, afectando con ello su desempeño en clase, por lo tanto, si la finalidad es mejorar la preparación profesional y las prácticas educativas de los docentes, resulta importante entender la estructura de dichas creencias.

Por su parte, Richardson (1996) define estas creencias como un subconjunto de constructos que nombran y describen la estructura y el contenido de los estados mentales que conducen las acciones de una persona. De acuerdo con Ortega y Gasset (1999) las creencias constituyen:

La base de nuestras vidas, el terreno sobre el que acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latente, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la idea de esa cosa, sin que simplemente contamos con ella. (p 29)

Según Pajares (1992), a menudo el término de creencias viaja con otros *alias*: concepciones, actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, proceso mental interno, estrategias de acción, reglas de conducta, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategia social. En general, a pesar de que se insiste en no hablar de tales términos como sinónimos, en la literatura sobre el tema ha ocurrido lo contrario, y son numerosos los trabajos que refieren a uno u otro término de manera indiscriminada.

Por ejemplo, Pozo y sus colaboradores (2006) emplean los términos creencias y concepciones para referirse al mismo fenómeno, y a su vez, invitan a entenderlas como *teorías implícitas*, bajo el argumento de que estas últimas forman parte de una serie de enfoques que existen en el estudio de las concepciones. Cabe destacar que el trabajo de Pozo et al. (2006) se centra en las “concepciones de profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje”.

Buscando presentar una distinción, Kane et al. (2002) han señalado que la confusión entre los términos de *creencias* y *concepciones* se debe a que la noción de la primera llevaba a la idea de un tipo de *conocimiento inferior*, ya que se le relacionaba con la cuestión religiosa; por lo que se optó utilizar el término de concepciones, las cuales fueron consideradas como un substrato conceptual de relevancia en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo y que funcionan como organizadores de conceptos (Kashitani, 2005).

Por otra parte, y desde una perspectiva basada en estudios con docentes de matemáticas, Contreras (2009) rescata que las *concepciones* derivan de un marco cognoscitivo, lo que las envuelve en un carácter personal y único, y que se componen de creencias, preferencias, gustos, significados, conceptos, proposiciones e imágenes mentales; suelen estar sujetas a reglas, por lo que se les considera en un sentido más amplio como una disciplina. Este autor, quien ha basado sus trabajos en los de Platón et al. (1992, como se cita en Contreras, 2009), declara que las creencias, que considera que se expresan en grado de conformidad con algo, son componentes de las concepciones, reconoce que otros autores hablan en términos de *sistema de creencias*, marcando de esta manera el carácter organizado

y dinámico de creencias y concepciones, entonces, “las concepciones (creencias o sistema de creencias) actúan de filtro y elemento decodificador de las informaciones procedentes de cualquier ámbito” (p. 14).

Por su parte, Marrero (2009) define las concepciones como el conjunto de ideas, creencias y representaciones que tiene una persona acerca de cierto objeto, tema u otra persona; sin embargo, a lo largo del texto usa indiscriminadamente el término de creencias, y posteriormente, se centra en la terminología de *teorías implícitas* bajo el argumento de que no constituyen ideas aisladas, sino un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social. En lo que sí coinciden ambos autores (Contreras, 2009; Marrero, 2009) es en afirmar que el carácter implícito hace referencia al hecho de que no suelen ser accesibles a la conciencia, siendo difícil acceder a ellas.

Por otra parte, Martínez (2009) quien se refiere a las teorías *implícitas* como un modelo de representación de la realidad y también como un sistema de creencias, afirma que estas discrepancias surgen a raíz de las diferentes concepciones que se tiene sobre la naturaleza (tendencia psicológica) y el enfoque o tendencia de pensamiento que se utilice para concebir la práctica educativa y la función o figura del profesorado.

Relacionado con esto, Pozo et al. (2006) sostienen que las *teorías implícitas*, suelen tener prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones más explícitos, ya que, como estructuras que se conforman con el paso del tiempo, permiten -entre otras acciones- hacer frente a las diferentes situaciones de la cotidianidad sin significar un costo cognitivo alto. Por ello, enfatizan los autores, no resulta sencillo que se abandonen tales *teorías implícitas* para adquirir conocimientos explícitos o formales que resulten contradictorios e incongruentes.

Algo que llama la atención es que, de forma indirecta el término de experiencia y/o experiencial juega un papel importante a la hora de hablar sobre el estudio del pensamiento del profesorado. En más de una ocasión, se puede observar cómo Pozo et al. (2006) y Marrero et al. (1993) refieren a que estas creencias en formación se van resignificando a lo largo de la vida experiencial del protagonista.

En el marco de la presente investigación cobra valor, sobre todo, la idea de que el constructo *concepciones* puede ser comprendido mejor asumiendo su naturaleza *multidimensional*, ya que esto permite enfatizar en varios aspectos centrales en este estudio:

- El carácter complejo-integrador y articulador de diferentes procesos y formaciones psicológicas que pueden tener estas concepciones (integran conocimientos más o menos formales, pero también creencias y/o conocimientos empíricos configurados en la experiencia personal en contextos socioculturales),
- Pueden estar organizados como teorías, que pueden ser entendidas como implícitas por su carácter a menudo no consciente, y su influencia sobre el comportamiento de las personas
- Tienen un potencial regulador (González-Rey, 2007) de la conducta y en general, de las relaciones de la persona consigo mismas, con los otros y con su entorno.

Por otra parte, y en consonancia con lo anterior, ha resultado relevante analizar cómo en el marco del estudio de las concepciones, existen diversos términos que se han trabajado con frecuencia como categorías independientes, y sin embargo aparecen regularmente en definiciones y descripciones de cómo se componen estas concepciones (Contreras, 2009; Kane et al., 2002; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Otros de los constructos frecuentemente vinculados al abordaje teórico de las concepciones son: actitudes, expectativas y valores. Para la presente investigación resulta también importante hablar de los significados asumidos en la práctica de los docentes, quienes desde lo experiencial y vivencial aportan conocimientos configuradores.

Actitudes y valores

El primero de los términos empleados en el estudio del pensamiento del profesor refiere a las *actitudes*, mismas que fueron definidas por Allport (1957) como "...un estado de preparación mental y neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona" (p.8, como se cita en Richardson, 1996).

Este término de uso cotidiano adquiere relevancia al ser interpretado como una estructura preparatoria, determinada para habilitar al individuo a percibir y actuar de cierta manera (Martín-Baró, 1990). Se trata de una estructura hipotética, un constructo, que

reconoce la influencia de las disposiciones individuales en la expresión de los diferentes comportamientos, es decir, las personas actúan sobre la base de lo que, el conjunto de experiencias y disposiciones individuales crearon para adoptar posturas frente a diversas situaciones, temas o incluso, frente a otras personas.

De manera congruente con lo anterior, Díaz-Barriga y Hernández (2002), autores importantes en los estudios sobre la psicología de la educación y el desarrollo profesional de docentes, describen las *actitudes* como experiencias subjetivas, en las que se ven implicados ciertos juicios valorativos, los cuales son aprendidos del contexto social y suelen permanecer estables en el tiempo. Para estos autores, las actitudes son un reflejo del cúmulo de *valores* que caracterizan a una persona, por lo tanto, también se puede pensar en tal concepto como constructos que median el comportamiento y/o la acción de la sociedad sobre las personas.

Cabe destacar como sostiene Martín-Baró (1990), que por su naturaleza de estructura hipotética, las *actitudes* resultan difíciles de observar directamente, únicamente se puede verificar su existencia a través de diferentes manifestaciones de las personas, por lo tanto, resulta fundamental observar su proceder, así como actuar sobre ellas (produciendo cambios de actitudes), esperando lograr definir el carácter y la naturaleza de tales actitudes.

Así mismo, en el estudio de Escarbajal y Leiva (2017) se incluye el concepto de *actitudes*, como *unidad de análisis* (junto a habilidades y conocimientos) debido a que son elementos importantes que se configuran en el desempeño del docente y lo acompañan desde su formación hasta su actuación en el aula, resultando ser, plantean los autores, catalizadores especiales en el rol que el profesorado tiene como agentes dinamizadores de la Educación Intercultural.

Por otra parte, otros autores que abordan en sus estudios las características de la actividad del docente frente al aula (Moliner et al., 2010; Salas et al., 2012), declaran que la relevancia de incluir las *actitudes* en la exploración de las creencias (destacando la unidad actitudes-creencias), se debe a la noción de que las primeras subyacen en la conformación de las segundas – estas creencias vistas como uno de los elementos que conforman estas estructuras-, por lo que se determina que la actitud sostenida sobre algún tema, persona o situación influye en la toma de decisión sobre cómo se debe actuar ante determinados aspectos suscitados en el aula .

Salas et al. (2012) enfatizan en el hecho de que la enseñanza y aprendizaje desde *valores* y *actitudes* adecuados -en el ámbito específico de la interculturalidad- permiten resolver conflictos que puedan generarse por las implicaciones de vivir en una sociedad de cambio como la actual; ante esto, con el objeto de fomentar la tolerancia y la convivencia con personas de culturas diferentes, los autores destacan la importancia de trabajar desde actitudes que permitan avanzar hacia el enriquecimiento cultural a través de estrategias educativas diversas, entre las que resaltan: participación activa, cooperación y comunicación intercultural.

Otro de los conceptos centrales abordados en la investigación sobre docentes, es entonces el de *valores*. Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002) conciben el término de *valor* como una “cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima” (p. 57). Para ellos los valores pueden tratarse de aspectos económicos, estéticos, utilitarios o morales, siendo precisamente estos últimos los que consideran importante retomar para el logro de cambios en el currículo escolar.

Para Alcalá (2015) el término hace alusión a fenómenos que emergen de forma fortuita, sino más bien, se constituyen y plasman con esfuerzo y tiempo. Este autor menciona dos tipos diferenciados de valores, aquellos intrínsecos, considerados valiosos por sí mismos, y otros extrínsecos, que permiten conducir hacia los primeros. Para este autor, la importancia de atender con cuidado el tema de los valores se relaciona más con el aspecto cultural; asume la idea de que la mayor parte del tiempo, dichos valores no permanecen en armonía con la cultura del individuo, es decir, unos pueden oponer a otros y más si lo individual se compara con lo social (cuya perspectiva igualitarista limita aún más la libertad de lo individual). Como una forma de dar respuesta a este hecho, el autor propone la búsqueda de conciliación entre valores individuales y sociales mediante el pleno reconocimiento de las creencias y los fines de la propia cultura donde se insertan.

Si bien Alcalá (2015) reporta sus aportaciones desde una postura filosófica, sí hace el reconocimiento de que tal acción (relacionar las creencias con la cultura) permitirá un genuino acercamiento con el mundo indígena de tal forma que se alcance el logro en cuanto a comprensión y valoración, dejando de lado perspectivas asimilacionistas y compensatorias que han marcado la historia de la Educación Intercultural en México (Carrillo, 2012).

Desde una perspectiva general, Cabrera et al. (2019) enfatizan la importancia de incluir en los currículos todo lo relativo a los valores, tales como el respeto al otro, el desarrollo personal y moral, la cooperación, la solidaridad, la honestidad, integridad y la tolerancia, de tal manera que no resulten ser temas esporádicos que se retoman en ciertas actividades, sino que sobresalgan en la planeación docente como eje transversal para las diferentes materias, ya que, tal y como los autores lo declaran: “una formación en valores permitirá a los estudiantes vivir con éxito, tanto en su vida personal como profesional, ya que representan los fundamentos que guiarán su desarrollo y autorrealización” (párr. 10).

Expectativas

Otro de los conceptos que se han estudiado en relación con el pensamiento del profesor es el de *expectativas*, concepto que es definido por la Real Academia Española como esperanza de realizar o conseguir algo, o bien, posibilidad razonable de que algo suceda (Rae, 2021). De acuerdo con lo planteado por Valle y Núñez (1989) las expectativas por sí mismas no son ni buenas ni malas, aunque sí se reconoce el efecto que estas tienen en el fomento o la obstaculización en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando son positivas o negativas, respectivamente; las expectativas sobre el logro que puedan alcanzar los estudiantes se van formando en el docente de manera inconsciente, a partir de ciertas características que priman en los alumnos (sexo, clase social, grupo étnico, entre otros). Tal y como Valle y Núñez (1989) lo plantean:

De manera muy sencilla, podemos considerar las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados. (p. 296)

Los estudios e investigaciones que han abordado las expectativas de los docentes respecto al alumnado, y su influencia sobre el propio comportamiento de los docentes, de los estudiantes, así como sobre aspectos claves del desarrollo psicológico de los estudiantes (autoestima y autoconcepto, sus propias aspiraciones y metas, bienestar, etc.) destacaron el efecto regular de estas en la vida del aula y en los aprendizajes y enseñanza escolar.

Así, los estudios de Rosenthal y Jacobson (1968, como se cita en Cabrera et al., 2019) que caracterizaron el impacto del llamado *Efecto Pygmalión* en la vida y trayectoria

académica de niños, adolescentes y jóvenes, constituyen un clásico en la psicología de la educación.

Respecto a esto, Blackburn (2015) declara que el *Efecto Pygmalión* en el aula determina la tendencia que tienen los alumnos por realizar y cumplir con las expectativas que los docentes sostienen sobre ellos. Así, si el profesor mantiene actitudes y expectativas negativas, el alumno buscará ajustarse a estas, por el contrario, si el docente sostiene expectativas positivas y realistas el impacto en el alumno será positivo, al grado de que potenciará aquellas cualidades del estudiante que le permitan generar espacios para el adecuado crecimiento y aprovechamiento académico.

Estas expectativas de los docentes se encuentran presentes en todos los niveles educativos, en estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), en contextos rurales o urbanos, en estratos socioeconómicos bajos, medios o altos, por lo que se puede enunciar que, los factores del contexto en el que enseñan los profesores también juegan un papel importante en la conformación de estas (Cabrera et al., 2019; Treviño, 2003).

Algunos de estos factores se refieren a: índices de pobreza representativo de la comunidad, segregación de las escuelas, aislamiento geográfico de la comunidad en general, la falta de acceso a escuelas de niveles superiores y la necesidad que pueden presentar los estudiantes de trabajar para apoyar la subsistencia de sus hogares. Para Treviño (2003) estas variables representan la imagen real de los obstáculos que, con alta probabilidad experimentan los miembros de comunidades indígenas, dificultades que se ven reflejadas en los niveles educativos y en las expectativas de logro del alumnado que los docentes forman a partir de estas realidades, aspectos que resultan de gran interés en la presente investigación.

Como un efecto contrario, aparece el que destacan Moliner et al. (2010), quienes desde una perspectiva intercultural plantean que la importancia de mantener altas expectativas sobre el éxito del alumnado tiene un impacto bastante positivo no solo en la relación con los estudiantes, sino con frecuencia las familias también e benefician al sentirse valoradas por la escuela, creando sentimientos de orgullo junto a sus hijos que se ven reflejado directamente hacia el centro educativo, ya que estos sentimientos propician el trabajo colaborativo entre la triada docente-alumno-familia, para trabajar en concreto con acciones que permitan mejorar la autoimagen de la comunidad.

En los marcos de esta investigación, se trabajará desde las posiciones que investigan las concepciones, asumiendo que las mismas hacen referencia a formaciones (conjuntos que pueden estar organizados con mayor o menor grado de coherencia) que integran ideas, percepciones, creencias y representaciones más o menos complejas sobre determinados aspectos o campos de la realidad, y que guardan íntima conexión con aspectos afectivos-valorativos (expectativas, valores, actitudes), que se expresan en la construcción de las mismas.

Igualmente, y en consonancia con lo planteado por autores como Pozo et al. (2006) se asume que estas concepciones pueden traducirse en teorías implícitas sobre estos aspectos de la realidad estudiada, expresándose en verdaderas culturas, en este caso, culturas educativas (Sheuer y Pozo, 2006) y, lo que resulta esencial en los marcos de esta investigación, en las prácticas de los docentes en las aulas.

2.4. Las prácticas docentes desde el enfoque intercultural de la educación

La práctica docente puede concebirse como un proceso complejo, cargado de significados, de acciones, donde interactúan de manera dinámica diferentes aspectos como lo es la sociedad (praxis social), lo curricular, burocrático, la toma de decisiones políticas y administrativas, y, resaltando el aspecto de lo cultural, las tradiciones y costumbres escolares (Fierro et al., 1999; Rockwell, 1995).

Para Fierro et al. (2005) en la práctica docente se desarrollan los procesos educativos donde sus principales actores, docentes y alumnos juegan un papel interactivo, sin embargo, reconocen la participación de otras figuras implicadas en tal proceso, como lo son las autoridades educativas y los padres de familia. Para estos autores, en la práctica docente también se destacan la selección y uso de materiales didácticos, otros posibles recursos de apoyo en la enseñanza, y tal como Rockwell (1995) destaca, las posibles interpretaciones particulares que realizan los maestros y los alumnos de los materiales sobre los cuales se organiza y se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de estos procesos se encuentran las *estrategias de enseñanza*, concebidas por Días-Barriga y Hernández (2002) como medios o recursos para brindar apoyo y soporte desde la ayuda pedagógica. Desde la visión particular de los autores, estas estrategias son

específicamente procedimientos que los docentes utilizan desde posiciones de reflexión y flexibilidad con el objetivo de promover el logro de *aprendizajes significativos* para el alumnado.

Siguiendo la perspectiva particular propuesta por estos autores, las estrategias de enseñanza pueden clasificarse en primera instancia a partir de su *momento de uso y presentación* en: *inicial* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) y *al término* (postinstruccionales). Las primeras suelen preparar al alumnado en relación con qué y cómo aprenderá; las segundas están enfocadas para mejorar la atención del alumnado, asimismo, pretenden que estos últimos detecten la información principal; y finalmente, las terceras permiten formar una visión sintética en el alumnado, integrando el material y contenidos revisados (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por otro lado, desde los contextos culturalmente diversos, algunas de las *características* que deben primar en el docente se relacionan con el dominio de *competencias interculturales* expresadas en actividades concretas como lo son: simulación, dramatizaciones, discusiones, debates e intercambios que provoquen la adecuada comunicación entre alumnos. También se ha propuesto la realización de actividades dinámicas orientadas a la solución de conflictos con miras a favorecer el diálogo y la comprensión hacia/del otro (Jordán et al., 2001; Aguado, 2007; Díaz-Aguado, 2015).

Por otro lado, algunas de las actividades en concreto que se recomiendan, indican que analizar temas como los *estereotipos*, *prejuicios* y *clarificación de valores* deben trabajarse de forma puntual, mediante acciones específicas como lo son tutorías (individuales o grupales) o representaciones teatrales (Aguado, 2007).

Asimismo, se han propuesto la transformación de *trabajos tradicionales* de forma que resulten más significativas para -las así llamadas- culturas minoritarias, concretamente desde la narración de sus propias historias con la finalidad de enfatizar los valores, así como la relación entre el grupo, por lo que el trabajo desde *grupos cooperativos* en la dramatización de situaciones generadores de conflictos culturales (mismos que pueden suscitarse a través de cuentos) resulta ser un elemento de suma importancia (Díaz-Aguado, 2015).

En este continuum, se recomienda brindar la oportunidad de vincular en todo momento los conocimientos previos, intereses de los estudiantes, así como las experiencias

propias con el conocimiento abordado en las diferentes asignaturas, permitiéndose expresar en actividades concretas como narraciones y exámenes (Gil, 2008).

Por su parte, la SEP (2018) propone que la Educación Intercultural debe trabajarse desde actividades concretas como:

1. Incorporar contenidos relacionados con la historia, la lengua, y cultural de diversos grupos sociales.
2. Hacer uso de la lengua náhuatl, de palabras en esta, de expresiones lingüísticas, en las clases de náhuatl.
3. Hacer uso de la lengua náhuatl, de palabras en esta, de expresiones lingüísticas, etc., en cualquier clase (que no sea la de lengua).
4. Articular calendarios escolares con celebraciones culturales.
5. Hacer del conocimiento estudiantil las capacidades de participación y defensa de los derechos.

En la presente investigación, resulta relevante analizar y comprender cómo los docentes, en los contextos estudiados en Morelos, implementan sus propias concepciones de la Educación Intercultural en las prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y también contrastarlas con sus propias creencias, autovaloraciones, y con las regulaciones que emanan de los modelos propuestos por la SEP (2018).

CAPÍTULO 3

MÉTODO

En este capítulo se detallan los aspectos metodológicos que orientaron la presente investigación. Se describe el diseño y contexto, la caracterización de los participantes, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento y el procesamiento y análisis de datos. Adicionalmente, al final de este capítulo se pueden consultar las consideraciones éticas que sustentan el proyecto.

Cabe señalar que por la naturaleza de la investigación las etapas propuestas para la realización del estudio se suscitaron de forma recursiva, con el fin de respetar las condiciones expresadas por los participantes y todos aquellos que de forma directa e indirecta se relacionaron con el trabajo de investigación.

3.1. Diseño de investigación

Se desarrolló un estudio de tipo cualitativo, con un diseño etnográfico. Desde el trabajo cualitativo es posible obtener variedad de perspectivas sobre el objeto, tema o situación que se esté abordando, así como los significados subjetivos y sociales de los participantes (Flick, 2007). Asimismo, este enfoque de investigación permitió el estudio del conocimiento y las prácticas de los participantes.

La investigación se desarrolló desde un diseño etnográfico, en este sentido, se retomaron los principales rasgos de la etnografía: a) el interés por explorar la naturaleza de un fenómeno social más que comprobar hipótesis; b) la tendencia a trabajar con el dato no estructurado, es decir, datos que no han sido codificados previamente a la recolección; c) es posible trabajar con un menor número de casos (incluso hasta con uno solo); y d) el análisis de datos implica una interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, lo cual se traduce principalmente en forma descripción y explicación verbal (Atkinson y Hammersley, 1994).

Otro aspecto relevante que enfatizar es el hecho de que, desde un diseño etnográfico la recolección de datos se subordina a las preguntas de investigación y a las circunstancias suscitadas en el campo de estudio (Flick, 2007), asimismo, es posible contar con variedad de

técnicas en la recogida de datos, volviéndose deseable el mayor número de perspectivas diferentes posibles, para la confirmación más apegada a la realidad de cómo suceden las cosas.

Desde la etnografía se obtienen datos relacionados a creencias, valores, relaciones sociales y productos materiales de una comunidad (Angrosino, 2012), asimismo, permite identificar y comprender, desde dentro, desde lo particular y en situaciones específicas, la variedad de percepciones que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada (Bertely, 2007). Es, por tanto, la interpretación de las múltiples verdades que permiten conocer y “desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforma la cultural escolar” (p 34).

Para Bertely (2007), trabajar desde un enfoque etnográfico en las escuelas, no solo representa la oportunidad de cuestionar la legitimidad del discurso hegemónico, sino que también permite acentuar el conocimiento en los aspectos implícitos y explícitos del currículo escolar, así como incursionar en la diversidad de formas de administrar los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas.

Por la naturaleza compleja que implica el estudio de las concepciones y las prácticas docentes sobre la EI, se consideró pertinente partir desde un diseño etnográfico, caracterizado por la inmersión al campo en prolongado tiempo, el acercamiento y relación con los docentes participantes para una mayor comprensión de sus propias realidades, contextos y condiciones de vida. Para abordar estos aspectos de la investigación se recurrió a la entrevista semiestructurada, grupos focales, la observación participante, el diario de campo, y la técnica de los incidentes críticos, los cuales serán descritos de forma detallada más adelante.

Cabe aclarar que las técnicas desde un carácter etnográfico, de acuerdo con Angrosino (2012) permiten la recolección de información en los entornos en que viven los participantes, evitando así controlar los elementos que puedan influir en las personas; asimismo, requirió de un compromiso a largo plazo en que la investigadora estuvo en constante interacción con los participantes; la diversidad de técnicas de recogida de datos abordadas permiten triangular

la información, con la finalidad de fortalecer la conclusión que se alcanza a percibir a partir de otras vías y de las diferentes fuentes de información.

La naturaleza etnográfica de la investigación también se expresó en la forma en que la investigadora se insertó en las escuelas y escenarios estudiados en el curso de más de un año, donde se convirtió progresivamente parte del colectivo escolar, propiciando el acercamiento y la confianza de los profesores y directivos, y por ende, el levantamiento de información y conocimiento de la comunidad escolar a partir de medios formales y no formales (conversaciones informales con los maestros, directivos y personal administrativo, observación de actividades realizadas en las escuelas y en la comunidad, observación de la vida escolar cotidiana).

3.2. Contexto de la investigación

El contexto en el que se desarrolla la investigación es multicultural situado geográficamente en el Estado de Morelos, donde se hablan las lenguas náhuatl, mixtecas, tlapaneco y zapotecas, predominando la primera con alrededor del 36% de los hablantes de lengua indígena (CDI, 2017).

La población indígena en Morelos se dispersa en los 33 municipios que integran la entidad, con mayor representatividad en 15 de ellos; de los 31905 indígenas registrados en 2010 por INEGI (representando el 1.8% de la población general del Estado), los municipios de Puente de Ixtla y Cuautla representan un 2.6% y 2.9% respectivamente (Consejo Estatal de Población, s.f.).

La lengua náhuatl de Morelos es comúnmente llamada ‘mexicano’ y los principales lugares en el que se habla son Cuentepec, Hueyapan, Santa Catarina y Xoxocotla (Müller, 2017). De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) la lengua náhuatl se encuentra dentro de la subfamilia *aztecoide* que pertenece al grupo *yuto-azteca* y que, por sus características lingüísticas, se divide en cuatro grupos: el del este, del oeste, el central y el septentrional. Morelos pertenece al segundo, caracterizado por utilizar la *tl* al final, y usar como prefijo el pretérito.

Las comunidades nahuas basan su economía principalmente en la agricultura (destinada también para el autoconsumo), sin embargo, durante las temporadas de sequía,

buscan fuentes de ingresos en otros lugares del Estado e inclusive de la República, llegando incluso a emigrar a Estados Unidos. Se siembra maíz, frijol, chile, cacahuete y en las zonas más templadas del Estado son frecuentes las huertas de árboles frutales. Otra actividad económica importante es la elaboración de artesanías textiles, de muebles y pequeños comercios como venta de comida, también se dedican a la alfarería (CDI, 2017; Müller, 2017)

El contexto específico en el que se desarrolla la investigación es una comunidad del estado de Morelos, localizada al sur del Estado en los valles y las tierras bajas, cuenta con un clima cálido subhúmedo y junto a otras cuatro comunidades representa casi el 75% del territorio estatal en vegetación de selva baja y pastizales. Sus principales cultivos son la caña de azúcar, el maíz y el cacahuete. Cuenta con escuelas de nivel básico, medio y medio superior (CDI, 2017).

Respecto al nivel educativo de primaria, en el Estado de Morelos, se tiene una población total de 225 mil 112 alumnos, quienes son atendidos por 7 mil 879 docentes y 3 mil 307 docentes especiales de educación física, artísticas, tecnológicas e idiomas, ubicados en 1 mil 153 escuelas. Del total de la población escolar en este nivel, el 88.35% asiste a una Primaria de sostenimiento Federal Transferido que depende del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (por sus siglas también llamado, IEBEM).

Dentro de este nivel educativo se cuenta con la modalidad de Educación Primaria Indígena, que se ofrece en 12 planteles en todo el Estado, con 52 docentes, formando a 1 mil 231 alumnos. Para el fin de cursos 2011-2012, la eficiencia terminal para el nivel educativo de primaria, en términos generales fue del 97.78%. La reprobación fue del 1.04% y mostró su mayor proporción en los municipios de Yecapixtla, Puente de Ixtla, Tetela del Volcán, Tlaquiltenango y Tetecala (Programa sectorial de Educación del Estado de Morelos, 2013).

De acuerdo con el Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones, la comunidad participante cuenta con un total de ocho escuelas primarias, todas catalogadas como urbanas y públicas; una de ellas es del tipo indígena y el resto pertenece al tipo general, atienden un total de 3,337 alumnos y los docentes registrados hasta el año 2015 eran 96. Por su parte, el nivel secundaria cuenta con una escuela técnica y una telesecundaria, atendiendo a un total de 806 alumnos entre 33 profesores.

Respecto a los dos centros educativos participantes en el proyecto, ambos son escuelas públicas, también consideradas escuelas urbanas con un nivel muy alto de marginación, estos datos son de acuerdo con lo reportado en la plataforma del Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2013).

Desde la particularidad de las escuelas participantes, cada una de ellas ha desarrollado e implementado estrategias que, desde sus diferenciados niveles velan por la educación de calidad a la que todos los alumnos tienen derecho. Por su parte, el centro educativo de la primaria participante al pertenecer a una de las ocho primarias indígenas con las que cuenta el estado, dentro de sus actividades destaca la enseñanza y uso de la lengua náhuatl dentro de la materia *Lengua materna: indígena*, sin embargo, aunque tal estrategia se encuentra en formato de clase y se incluye en la planeación docente, esta no cuenta con una calificación cuantificable, situación que se ve afectada en cuanto a valor e importancia de la materia.

Por su parte, la telesecundaria retoma dentro de sus planteamientos, un modelo pedagógico que busca adaptarse a las zonas donde pueden estar ubicadas: rurales, indígenas y urbanas marginadas. De acuerdo con la Dirección General de Materiales educativos (DGME, 2011) la telesecundaria brinda un servicio orientado a mejorar la calidad educativa e incrementar el logro académico, para ello, se sustenta sobre la base de lo que se denomina: Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria.

Desde este modelo, la Telesecundaria se ha planteado ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo de capacidades y potencialidades en el alumnado, así como el fomento de valores, conciencia ciudadana y ecológica; busca que los alumnos aprendan a ejercer su libertad, a convivir y relacionarse con los otros, a sentirse parte esencial de su comunidad y país, a cuidar y enriquecer el patrimonio natural, histórico y cultural (DGME, 2011).

En su propuesta, se pretende fomentar la interculturalidad por medio de la vinculación con la comunidad en su tratamiento, desarrollo y diseño (DGME, 2011), sin embargo, en dicho documento oficial no se especifica concretamente la estrategia a seguir o bien, cómo

es que los docentes podrían alcanzar tal meta en términos de acciones, conductas y actividades en concreto a desarrollar al interior del aula.

3.3. Participantes

Los participantes son 19 maestros de educación primaria y telesecundaria que laboran en los centros escolares situados en la comunidad indígena participante. Todos son oriundos del Estado de Morelos. Participaron 13 docentes del nivel primaria y seis profesores del nivel telesecundaria.

Los criterios de selección se establecieron sobre la base de que los profesores se encuentren laborando en alguno de los centros educativos descritos previamente, que cuenten con un mínimo de dos años de experiencia docente en general y un mínimo de un año en estas comunidades en particular, que estén interesados en participar tanto en lo individual (desarrollo de entrevistas, observaciones de clases) como en lo grupal (grupos focales).

Cabe resaltar que, la incorporación de profesores que pertenecen o no a la comunidad misma resultó relevante, debido al interés que se tiene por la diversidad de experiencias previas que se pueden suscitar durante el estudio. La pertenencia o no (como lugar de procedencia) a la comunidad en la que se inserta la escuela constituirá a lo largo de la investigación y la interpretación de los datos un eje de análisis y contrastación.

Por otro lado, de los profesores que conforman el centro de educación primaria, seis (46%) son mujeres, y siete (54%) son hombres, formando un total de 13 profesores frente a grupo. El centro también cuenta con un director, dos profesores de educación física, un maestro de inglés, una maestra de apoyo especializada en lectura y escritura y dos intendentes, con quienes se han sostenido conversaciones informales que han resultado de apoyo para la confirmación o contrastación de acontecimientos reportados por los profesores participantes.

En la Tabla 1 se pueden observar las características particulares de los profesores frente a grupo en relación con su edad, años de servicio (en la comunidad donde laboran y en el sistema educativo) y el dominio de la lengua náhuatl que afirmaron tener al momento de la primera entrevista. La primera columna corresponde al código asignado como “docentes” y servirá de identificación en el resto del documento; se ha elegido la “P” porque

simboliza el nivel de primaria en el que los participantes laboran, el número asignado a continuación es de acuerdo con el orden en que se realizaron las entrevistas y las letras H y M corresponden al sexo del profesor o profesora siendo hombre y mujer respectivamente.

Tabla 1

Caracterización general de los participantes en la escuela primaria

Docentes	Edad	Años de servicio en la comunidad participante	Años de servicio en el sistema educativo	Procedencia	Lengua Náhuatl (LN) (% dominio)	Formación Docente
P1M	57 años	17	23	De la comunidad misma	50%	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena
P2H	60 años	14	30	De la comunidad misma	Lengua materna	Internado de Maestro en Educación Primaria (Chiapas).
P3M	39 años	11	14	De la comunidad misma	30%	Normal Superior del Estado- Especialidad en matemáticas.
P4H	41 años	4	13	De la comunidad misma	60%	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena
P5H	46 años	3	16	De la comunidad misma	50%	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena
P6H	36 años	3	12	De otra comunidad de Morelos	Lengua materna	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena
P7M	43 años	9	16	De otra comunidad indígena de Morelos	70%	Normal Urbana Federal- Lic. en educación primaria
P8H	30 años	4	6	De la comunidad misma	30%	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena
P9M	46 años	12	20	De la comunidad misma	50%	Normal Superior Benito Juárez- Especialidad matemáticas
P10M	33 años	3	11	De la comunidad misma	30%	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena
P11H	39 años	4	7	De otra comunidad indígena de Morelos	Lengua materna	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena

P12H	29 años	1	5	De la comunidad misma	50%	Universidad Intercultural (Estado de México)- Lic. en lengua y cultura
P13M	30 años	2	3	De otra comunidad indígena de Morelos	Lengua materna	UPN- Lic. en educación primaria para el medio indígena

Nota: LN= Dominio Lengua Náhuatl. El porcentaje incluido proviene de la valoración que los propios docentes realizan de su nivel de dominio de la lengua, obtenido en entrevistas con los maestros, constituye por tanto su evaluación del dominio de la lengua náhuatl. El código debajo de “docentes” identifica a los participantes (P1M= por su nivel primaria y 1, porque fue la primera docente entrevistada, y M por su sexo: mujer).

Como puede observarse, la mayoría de los profesores (9 de los 13) son originarios de la propia comunidad en que trabajan, mientras que el resto provienen de otras comunidades indígenas ubicadas en Morelos. Asimismo, se aprecia que ocho de los profesores cursaron la licenciatura en educación primaria para el medio indígena, formación que guarda relación con su actual situación laboral; de los profesores restantes, dos se formaron para el nivel secundaria, dos para el nivel primaria general y un profesor cursó la licenciatura en lengua y cultura, este último guardando relación entre su tipo de formación con su actual situación laboral.

Por otro lado, los participantes en el nivel de telesecundaria comprenden a un director, una secretaria, un intendente y seis profesores frente a grupo, de los cuales el 83% corresponde a cinco mujeres y el 17% a un hombre. En la Tabla 2 se pueden observar las características particulares de los profesores participantes. Ninguno de ellos habla la lengua náhuatl y sólo tres han trabajado previamente en otra comunidad indígena. Ninguno de los seis docentes reside en, o es originario de, la comunidad donde se encuentran las escuelas participantes.

La primera columna corresponde al código asignado como “docentes” y sirve de identificación, referencia que se hará uso en el resto del presente documento; se ha elegido la “T” porque simboliza el nivel telesecundaria en el que los participantes laboran, el número asignado es de acuerdo con el orden en que se realizaron las entrevistas y las letras H y M que pueden seguir al símbolo de identificación corresponden al sexo del profesor o profesora siendo hombre y mujer respectivamente.

Tabla 2*Caracterización general de los profesores participantes en la escuela telesecundaria*

Docentes	Edad	Años de servicio en la comunidad participante	Años de servicio en el sistema educativo	Procedencia	Formación Docente
T1M	38 años	5	16	De otra comunidad no indígena de Morelos	Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez- Especialidad en Ciencias sociales
T2M	31 años	1	8	De otra comunidad no indígena de Morelos	Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez- Especialidad en Telesecundaria
T3M	29 años	1	4	De otra comunidad no indígena de Morelos	Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez- Especialidad en Telesecundaria
T4M	43 años	2	16	De otra comunidad no indígena de Morelos	Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez- Especialidad en Telesecundaria
T5M	57 años	17	34	De otra comunidad no indígena de Morelos	Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez- Especialidad en Telesecundaria
T6H	38 años	5	14	De otra comunidad no indígena de Morelos	Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez- Especialidad en Ciencias sociales

Nota: el código debajo de “docentes” identifica a los participantes (T1M= por su nivel telesecundaria y 1, porque fue la primera docente entrevistada y M, por su sexo: mujer).

Como puede observarse, ninguno de los seis profesores es originario de la comunidad participante, así como ninguno reportó contar con dominio de la lengua náhuatl.

Adicionalmente, como participantes del estudio se contó con dos informantes clave, el actual coordinador de educación indígena del IEBEM, a quien se le asignó el código de identificación PIH1, y la excoordinadora de educación indígena a quien se le reconocerá con el código de identificación PIM2. Las iniciales PI corresponde a “Profesor Informante” y las letras H y M distinguen entre el sexo hombre y mujer de los participantes respectivamente. La participación de los informantes claves fue necesaria para el análisis de la situación actual

de la EI en el estado de Morelos. En la Tabla 3 se pueden apreciar las características individuales de cada uno de los participantes.

Tabla 3

Caracterización general de los participantes informantes clave

Informantes clave	Sexo	Edad	Años de servicio en el sistema educativo	Años de servicio en la coordinación indígena	Lugar de Procedencia	Dominio en la lengua náhuatl
PIH1	Hombre	53 años	25	1	De otra comunidad indígena de Morelos	70%
PIM2	Mujer	57 años	31	4	De la comunidad misma	50%

Nota 1. El dominio de la lengua náhuatl es un porcentaje brindado por los mismos profesores informantes clave según su autovaloración.

Nota 2. En el lugar de procedencia de la participante PIM2 hace referencia a que pertenece a la comunidad donde se realizó el estudio.

Ambos informantes clave han sido docentes frente a grupo por más de 10 años, en el caso particular de PIH1 desempeñó el cargo durante 12 años, mientras que la participante PIM2 por 22 años, con el paso de los años aceptaron comisiones de confianza como asesores técnicos pedagógicos, supervisores o coordinadores de educación indígena en el IEBEM, puestos que los llevó a dejar la docencia frente a grupo por años.

En el caso particular de PIM2, desde el año 2009 había tomado comisiones por lo que dejó un tiempo la docencia frente a grupo, retomando labores el ciclo en curso 2018-2019 en la escuela primaria de modalidad indígena de la comunidad participante. Por su parte, el actual coordinador de educación indígena, quien tiene poco tiempo que aceptó el cargo, ha dejado la docencia frente a grupo desde 2006, aceptando diversas comisiones de confianza como supervisor de zona, director y actualmente como coordinador.

La participación de ambos informantes clave permitió confirmar o contrastar información que se presenta en el primer apartado de resultados *Problemática actual de la EI en el estado de Morelos*, sus contribuciones permitieron retratar desde lo práctico e inmediato algunas de las gestiones relevantes en escuelas de modalidad indígena del estado.

Asimismo, la información que se desprende de su participación permitió una comprensión más generalizada de las funciones del docente en esta modalidad de escuela, dato que será retomado más adelante.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

De manera transversal, y con ayuda de la estrategia metodológica de la triangulación, el sistema de técnicas e instrumentos integrado a la presente investigación permitió abordar en diferentes momentos, niveles, y desde diversas perspectivas asumidas, el estudio de concepciones, prácticas y formas de expresión de sus relaciones.

Se asumió, desde las propuestas de Pozo et al. (2006), que los docentes suelen responder a diferentes cuestionamientos más en función de los conocimientos que tienen que de sus concepciones, mismas que tienden a estar arraigadas y no reflexionadas, por ello, es preciso el indagar sobre tales concepciones en diferentes momentos y por medio de diferenciadas técnicas. A su vez, se asume la noción de *deseabilidad social* como un aspecto relevante a considerar, ya que pueden experimentarlo quienes son cuestionados, interrogados o participan en actividades donde intercambian verbalizaciones sobre lo que creen que significa algo, ante esto, existe la probabilidad de que los participantes respondan bajo la noción de querer *quedar bien*, aunado al hecho de que sus respuestas pueden argumentarse sobre lo que consideran como adecuado y/o aceptable, o bien, responder a partir de lo que creen que la investigadora quiere escuchar.

Por lo tanto, para la recolección de los datos se utilizaron un conjunto de diversas técnicas: entrevista semiestructurada, conversaciones con informantes clave, grupos focales con apoyo en la técnica de incidentes críticos, análisis de documentos, y para la recolección de información en relación con las prácticas docentes, la metodología observacional como técnica, que se complementó con la observación participante y los diarios de campo.

La triangulación de los datos obtenidos permitió la sistematización e integración de distintas perspectivas, contrastando la coherencia de los datos de una fuente con los datos de otra (Ruiz-Olabuénaga, 2003). A continuación, se detallan dichas técnicas e instrumentos, así como el objetivo que persiguen en función de los principales focos de análisis de la investigación.

3.4.1. Estudio de las concepciones de los docentes sobre la Educación Intercultural

La información obtenida en la *entrevista* y los *grupos focales* corresponde a la perspectiva explícita o declarativa de las concepciones y sus diversos elementos: actitudes, expectativas, experiencias previas, sentimientos y emociones vividos en el desarrollo profesional de los participantes; de igual forma, la contrastación entre estas dos técnicas proporcionó datos enriquecedores y esenciales para el estudio. Por otro lado, los datos obtenidos en las observaciones de clases, así como lo observado en la cotidianidad de la vida escolar, refieren a aspectos más implícitos de sus concepciones, es decir, su actuar tanto en aulas como en la rutina escolar.

En principio se utilizó la *entrevista semiestructurada*, debido a la alta posibilidad de que los entrevistados expresen sus puntos de vista respecto a las temáticas, en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta (Flick, 2012). Las entrevistas se desarrollaron con base en un guion inicial, que se conformó desde las dimensiones propuestas por Fernández et al. (2016), y que definieron ejes iniciales de exploración y también de análisis:

- a) Conocimiento y concepciones sobre la Educación Intercultural
- b) Valoración/actitudes hacia la diversidad étnica de la clase
- c) Concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza
- d) Autodescripción de las prácticas educativas
- e) Introducción de la diferencia
- f) Relativismo/etnocentrismo cultural
- g) Expectativa de logro del alumnado
- h) Percepción del apoyo familiar;
- i) Cuestiones socioeconómicas y culturales
- j) Relación entre el currículo nacional y el específico.

Estas dimensiones se consideraron como aspectos importantes que se relacionan con el estudio de la Educación Intercultural, por lo que se decidió trabajar con ellas; sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas se contemplaron con mayor relevancia unas dimensiones sobre otras, así como se reconsideró el orden en el que se llevaron a cabo los contenidos del

guion. En el anexo 1 se presenta el guion final con el que se trabajó, y que determina las dimensiones finales tomadas en cuenta para el desarrollo de las diferentes entrevistas.

Cabe señalar que, durante el proceso de recolección de datos, se procedió a realizar conversaciones informales, así como a indagar sobre ciertos temas generadores de duda durante la entrevista inicial con cada docente participante, todo esto visto como una técnica que permite no sólo la exploración inicial, sino también como una estrategia de respuesta a dudas y aclaraciones de hipótesis surgidas del trabajo en diferentes momentos.

Asimismo, y con vistas para completar el diagnóstico del contexto, así como obtener información sobre los aspectos relacionados a los modelos sobre EI, y los planes y programas implementados desde la SEP, se realizaron entrevistas con informantes clave. En el anexo 2 se presenta el guión de entrevista desde el cual se trabajó con el coordinador y la ex coordinadora de educación indígena del IEBEM.

3.4.2. Estudio de las prácticas docentes de los profesores participantes

Para la obtención de información referente a las prácticas docentes se utilizó la observación en dos de sus modalidades: en primer lugar, la *observación participante* y en segundo, con una visión más de estrategia puntual tanto para la obtención de datos como para análisis de estos, la llamada *metodología observacional*.

En relación con la primera modalidad, desde la perspectiva de Flick (2004) la observación participante es el “método en el que el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro, pero también influye en lo que se observa debido a su participación” (p. 154). Esta técnica resulta relevante para el trabajo etnográfico, debido a que el investigador se dedica a observar sistemáticamente conviviendo como un integrante más del grupo (Zapata, 2005).

Para Bertely (2007) resulta ser una condición indispensable, puesto permite al etnógrafo documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos e interacciones suscitados en el contexto de estudio; asimismo, rescata la relevancia de los datos significativos que se obtienen por medio de la observación participativa -tal y como lo llama en su trabajo-, debido a la consciencia que se requiere para identificar cuando los participantes tienden a

comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone espera observar y escuchar quien investiga.

Desde el momento de la inmersión en el campo, la observación fue una constante, y las situaciones que captaron la atención de la investigadora fueron registrados en el *diario de campo*, herramienta que, de acuerdo con Hernández et al. (2014) además de ser un diario personal, también permitieron realizar descripciones (iniciales y posteriores) del ambiente, así como diagramas, mapas y esquemas (que permiten secuenciar hechos o describir sucesos de manera cronológica), finalmente permite ver cómo va el desarrollo de la investigación hasta ahora, qué es lo que está haciendo falta y qué es lo que deberá seguirse trabajando.

3.4.2.1 La metodología observacional en el estudio de las prácticas docentes.

Por otro lado, para el estudio de las prácticas docentes, se empleó la metodología observacional como otra estrategia que permite obtener datos y posteriormente analizarlos desde una perspectiva más estructurada. De acuerdo con Anguera (2008), este tipo de metodología resulta idónea cuando se implementan programas de *baja* intervención, es decir, cuando se desea recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos e interacciones, siendo una técnica emergente y flexible.

Se asume en un momento puntual de la investigación, el uso de la metodología observacional empleando un sistema de categorías como guía, permitiendo el estudio de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la presente investigación, este instrumento se basó inicialmente, en un modelo de las funciones docentes que especifica el conjunto de categorías descriptivas de las acciones desplegadas por los profesores en el aula y en la organización de los procesos de enseñanza (Hernández, 1991; Hernández, 2005).

En este modelo se constituyen funciones docentes básicas que se manifiestan en las prácticas en el aula y que son observables y codificables, cada una de las funciones se componen de criterios donde se derivan los códigos. Las funciones docentes planteadas desde la teoría reportada por Hernández (1991) y Hernández (2005) son: *Organización, Comunicabilidad docente, Motivadora, Control comportamental o de regulación del grupo, Orientación y Asesoramiento, de Interacción y Evaluación.*

Tal y como Rodríguez-Dorta (2014) rescata, el sistema de categorías se elabora a partir de la realidad y de un marco teórico desde donde se van asignando las conductas registradas. Un sistema de categorías debe cumplir con los criterios de exhaustividad, haciendo referencia a que cualquier comportamiento del objeto de estudio puede ser asignado a una de las categorías, y mutua exclusividad, que supone que las categorías que forman el sistema no se solapan entre sí, de forma que un comportamiento puede ser asignado a una única categoría (Anguera y Hernández-Mendo, 2013).

En la actualidad, la metodología observacional se ha convertido en alternativa imprescindible para aquellas áreas de la psicología que tienen como objeto de estudio el comportamiento espontáneo en sus contextos naturales de aparición y en las situaciones de interacción (Rodríguez-Dorta, 2014). Existen situaciones en las que el interés del investigador o investigadora por estudiar ciertos fenómenos tal y como se suscitan de forma natural puede variar entre centrarse en el análisis de comportamiento de un solo individuo y en conocer cómo se influyen mutuamente los comportamientos en las situaciones de interacción, permitiendo estudiar las relaciones de interdependencia que existen entre ellos (Díaz, 2013).

En el marco de la presente investigación, la aproximación al examen de las prácticas docentes con la ayuda de la metodología observacional permitió enriquecer la información que contribuyó a la comprensión de las relaciones entre concepciones y prácticas del profesorado, y a abordar precisamente el contraste entre las mismas, así como el contraste entre las diversas formas en las que aparece reflejada la problemática de la Educación Intercultural para los docentes, indagando en contradicciones que tuvieron un gran valor explicativo.

Para esto, se trabajó con el *Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial* versión 3, por sus siglas conocido también como PROFUNDO-EPE v3 (Rodríguez-Dorta, 2014) del grupo de investigadores en la Universidad de La Laguna (ULL), España, bajo la dirección de la Dra. África Borges del Rosal.

El propio protocolo y el proceso de adaptación de este se explican a continuación.

3.4.2.2. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial (PROFUNDO-EPE) versión 3.

A lo largo de los años, el grupo de investigación de la ULL ha desarrollado diversos trabajos ampliando con ello el alcance del protocolo y poniendo a prueba la utilidad evaluativa de las funciones docentes en diferentes contextos. Por ejemplo, en educación no formal resalta el trabajo de Rodríguez-Naveiras (2011), en educación especial el de Rodríguez-Dorta (2014), y en la enseñanza superior, el de Díaz (2014).

El instrumento PROFUNDO-EPE (ya en su versión 3) comprende una serie de códigos desde los cuales se puede operacionalizar las funciones docentes, permitiendo identificar la frecuencia con que el profesorado realiza diferentes conductas y, asimismo, los patrones de comportamiento que se dan en el aula.

Tabla 4

Descripción de las macrocategorías que componen el PROFUNDO-EPE v3

FUNCIONES DOCENTES BÁSICAS	CONTENIDO
Función de Organización	Todas las intervenciones verbales o no verbales del docente regulando las condiciones materiales de la clase y las pautas o indicaciones dirigidas a regular el comportamiento del alumnado en el aula.
Función de Comunicabilidad Docente	Exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia, y/o con la estructura del contenido y de las actividades que el docente realiza con los alumnos en el aula.
Función Motivadora	Supone la valoración positiva verbal o no verbal del docente contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.
Función de Control de Conductas	Intervenciones en que el docente critica, amenaza o castiga al grupo o a un alumno, debido a una conducta inadecuada o disruptiva de los alumnos.
Función de Interacción	Intervenciones del docente que tienen lugar en el aula con el objeto de distender la clase y captar de nuevo la atención del alumnado.
Función de Orientación y Asesoramiento	Indicaciones, pistas o correcciones referidas al grupo o alumno, durante la realización de un ejercicio.

Función de Evaluación	Intervenciones del docente con componente evaluativo, dirigidas a comprobar si se ha hecho la tarea, si la tarea se ha hecho correctamente, si se han adquirido los conocimientos o aspectos del currículum ya trabajados, etc.
Interacción y respuesta de los alumnos	Se refiere a intervenciones de los alumnos dirigidas al docente y no entre ellos, que es necesario registrar para atender al flujo continuo de comportamientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula.
Categorías Instrumentales	Se refieren a comportamientos del docente ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

*Elaboración a partir del trabajo de Rodríguez-Dorta (2014)

El instrumento permite analizar la interacción del docente con su alumnado y el desarrollo de procedimientos que conceden información muy precisa y detallada para la evaluación del profesorado (Rodríguez-Dorta, 2014).

En el Anexo 3 se describe a detalle el proceso de adaptación que permitió la elaboración del Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Básica para Educación Básica en México (PROFUNDO-EBM) (ver Anexo 4), en colaboración con el equipo de trabajo de la ULL en España, protocolo a partir del cual se analizaron las videograbaciones de las prácticas docentes.

3.4.3. Estudio de los principales problemas de la práctica educativa y de las necesidades sentidas de los docentes en su formación.

Una de las fuentes básicas de información para acceder a los problemas y necesidades vivenciadas por los docentes respecto a su práctica profesional en el contexto de las aulas, fue la técnica *de los grupos focales*. Su pertinencia radicó en el propósito de hacer surgir actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes mediante sus interacciones en la actividad (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). Se buscó con su desarrollo, hacer surgir tanto afirmaciones como contradicciones respecto a lo planteado en las entrevistas, logrando problematizar y enriquecer la información. Asimismo, a partir de

las dinámicas que se generaron entre los participantes en el grupo focal, se identificaron aspectos clave, generadores de conflictos, de contrastes de opiniones, permitiendo a su vez, acceder a datos importantes para la comprensión de las visiones de los participantes.

En el marco del desarrollo de los *grupos focales* con los docentes, se implementó, como vía para hacer manifiestas las percepciones, valoraciones y vivencias de los participantes, fue la técnica de los *Incidentes Críticos* (IC) concretamente desde las propuestas de Cohen-Emerique (1999) y Monereo y Monte (2011), quienes la describen como una herramienta de aprendizaje sobre situaciones conflictivas que se presentan en el aula para el profesorado en ejercicio y formación, permitiendo visualizar los problemas que enfrentan los docentes al interior de éstas, así como el análisis de las principales necesidades de formación y capacitación de los docentes.

Los Incidentes Críticos (IC) como situaciones desestabilizadoras que denotan en el docente sentimientos negativos o positivos, constituyen un acontecimiento destacado en el contexto escolar (Monereo y Monte, 2011) y resultan ser eventos desafiantes que no pueden dejar de afrontarse y que son difíciles de evadir.

La incorporación de la técnica y de los procedimientos que integra, permite acceder a una visión particular y problematizadora de las prácticas docentes, de las propias concepciones de las funciones docentes y su relación con un sistema de condicionantes de diferentes nivel y tipo, así como permite igualmente comprender los recursos que los docentes utilizan y aquellos que necesitan en la resolución de los problemas de su práctica profesional en este tipo de contextos.

En este sentido, se propuso trabajar la técnica de los IC en esta investigación con dos funciones u objetivos en concreto; el primero, que permitiera validar o contrastar datos e información emergente del análisis de las concepciones y de las prácticas; y el segundo, profundizar en las necesidades de formación a partir de lo que los docentes declaran como principales problemas, y las posibilidades reales de discusiones colaborativas con el objetivo mismo de proponer soluciones viables a estas problemáticas.

Para la aplicación de la técnica, se programaron un conjunto de *grupos focales*, en las primeras de ellas se solicitó a los docentes relatar eventos que hayan representado para ellos *situaciones desestabilizadoras*, marcando un importante momento en su transitar como

docentes, sobre la base de esta indicación es que los profesores pudieron compartir diferentes situaciones asumidas como IC.

Para las siguientes sesiones, la propuesta de trabajo consistía en retomar aquellas situaciones desestabilizadoras que mayor peso hubieran tenido, tomando como base la intensidad de sentimientos y emociones experimentados, así como las estrategias implementadas como posible solución o bien, como fue en el caso de los profesores de la telesecundaria, se trabajó con aquellos IC en los que todos convergieron.

A partir de este momento se dedicaron dos sesiones más en trabajar estos IC expresados y compartidos por los docentes participantes, se trabajó retomando ciertas preguntas de análisis planteadas por Cohen-Emerique (1999): identificación de los actores participantes, tipo de relación entre profesor y alumno, descripción de la situación desestabilizadora, sentimientos y emociones experimentados a partir del evento, identificación y descripción de lo que ellos creen que se encuentra detrás de la problemática y descripción de cuál consideran es la principal problemática detrás del evento desestabilizador.

Hasta este momento, el ejercicio cubrió de manera escrita los primeros siete ítems del esquema de análisis de Cohen-Emerique (1999), el resto de los ítems se retomaron de manera verbal para darle forma a las ideas que habían estado escribiendo los docentes de la telesecundaria, dicha información quedó resguardada en la videograbación para su posterior transcripción. Del ejercicio se pudo constatar la completa participación de los profesores de telesecundaria, siendo T1F, T4F y T6H quienes participaron en los diferentes momentos: entrevista, observación de clase y grupos focales.

En el caso de los docentes de la primaria, la situación derivada de la pandemia por COVID-19 en la primera quincena de marzo del año 2020, obstaculizó la continuación de los grupos focales programados, mismos que se habían estado posponiendo a lo largo del semestre previo a la fecha indicada por motivos propios de los docentes participantes. Para los maestros de primaria, se contó con la primera parte de recolección e identificación de IC, sin embargo, fue imposible continuar el desarrollo de la técnica desde el abordaje técnico propuesto por Cohen-Emerique (1999).

3.5. Procedimiento

Para este estudio se propusieron cinco grandes etapas relacionadas entre sí para brindar coherencia al proyecto y que tomaron en cuenta el carácter recursivo de la investigación cualitativa, es decir, más que etapas cronológicas desarrolladas linealmente, se trató de momentos metodológicos y de productos investigativos a construir, que se pueden estar realizando paralelamente. Estas etapas fueron:

1) Caracterización de contexto actual de la Educación Intercultural en el estado de Morelos

2) Inmersión al campo y análisis del contexto de las escuelas participantes

3) Exploración de las concepciones de los docentes sobre Educación Intercultural

4) Estudio de las prácticas docentes en escuelas indígenas

5) Sistematización de la información

La primera etapa, *Caracterización de contexto actual de la Educación Intercultural en el Estado de Morelos*, consistió en recabar información que permitió describir la actual situación por la que la Educación Intercultural transita en el estado de Morelos; para ello, se llevaron a cabo dos entrevistas con informantes clave del IEBEM, el actual coordinador de educación indígena, el profesor PIH1 y la anterior coordinadora, la maestra PIM2. Las entrevistas indagaron aspectos planteados en el anexo 2, que son acerca del desarrollo de programas de Educación Intercultural y en general, de las políticas educativas que se han implementado en Morelos.

También se hizo uso del espacio y la oportunidad para indagar sobre el transitar de la EI en Morelos. Se contactó con el coordinador de educación indígena con dos finalidades, primero que la investigadora pudiera presentarse ante él y hacer de su conocimiento la naturaleza del proyecto de investigación, reportando lo que ha implicado la participación de los profesores de la comunidad participante; y en segundo lugar, se solicitó su apoyo como informante clave, explicándole que su participación consistiría en responder a unas serie de preguntas partiendo de su experiencia tanto como docente frente a grupo como actual coordinador.

Las entrevistas se desarrollaron en dos momentos diferentes, en una primera ocasión se concertaron dos citas con la maestra PIM2, quien respondió a los aspectos planteados en

el guion de entrevista a informantes clave (ver anexo 2); en una segunda ocasión se logró agendar una cita con el profesor PIH1, teniendo oportunidad de ampliar a detalle algunos de los puntos de la entrevista. En el apartado de resultados se expresan los datos encontrados por medio de informantes claves.

Para la segunda etapa, Inmersión al campo y análisis del contexto, se contactó con las escuelas participantes de nivel educativo primaria y telesecundaria, en ambas instituciones el recibimiento fue por parte de los directores, quienes se mostraron interesados en el proyecto y aceptaron en recibir la propuesta de trabajo. En el caso del director de la primaria, comentó que la decisión de participar en la investigación la tomarían sus docentes, mientras que el director de la telesecundaria aseguró la disposición de sus maestros. A continuación, se agendó una primera reunión con los profesores a cargo de grupos para explicarles las características del proyecto y en qué consistiría su participación; las fechas programadas para ambas escuelas fueron en ocasiones diferentes.

Por cuestiones ajenas al proyecto, el trabajo de campo inició de forma desigual respecto a las escuelas, presentándose una diferencia de dos meses. La inmersión al campo dio inicio en la telesecundaria y posteriormente en la primaria. Por ello, se describe a continuación la forma en que se desarrollaron las primeras entrevistas con los docentes del nivel telesecundaria.

Previo a dar inicio con las entrevistas, lo cual corresponde a la tercera etapa, se tuvieron dos reuniones con los docentes frente a grupo de la telesecundaria; en la primera, se les explicó en qué consistía el proyecto y se dejó un espacio para responder dudas, cabe resaltar que el director estuvo presente en ambas citas, dando la impresión de ejercer cierta presión en ellos, aunque se dejó claro en todo momento que la participación era voluntaria y que sí decidían no participar no existiría ninguna represalia por parte de la investigadora y quienes apoyan su proyecto.

Los profesores expresaron estar más interesados en trabajar aspectos de adicciones o talleres de motivación para jóvenes que el tema propuesto por la investigadora, sin embargo, al explicarles el porqué de la necesidad del proyecto y su importancia, aceptaron participar.

Se acordó una segunda cita para la firma de consentimientos informados (ver Anexo 5), en la que se habló a detalle de lo que su participación implicaba y se establecieron los

compromisos de devolución de la información. Con relación a esto, los profesores participantes mencionaron su inconformidad en proyectos anteriores realizados en la institución, debido a la falta de comunicación entre investigador y docentes una vez terminada la etapa de recolección de datos. Posterior a esta segunda reunión se agendaron las primeras entrevistas, las cuales fueron suscitando de manera no ordenada (a pesar de que la mayoría de ellas eran programadas con anticipación).

En el caso de la escuela primaria, se realizaron tres reuniones previas al inicio de las entrevistas. En la primera, se volvió a presentar el proyecto ante el director de la escuela, quien solicitó la autorización por parte de la Coordinación de Educación Indígena del IEBEM, una vez atendida su solicitud se agendó fecha y hora para la presentación del trabajo ante los profesores frente a grupo; en la segunda reunión, llevada a cabo en un salón de clases, se presentó con proyector de videos la investigación a los docentes, quienes se expresaron interesados en participar e hicieron preguntas respecto a las actividades que ellos realizarían, la única petición solicitada fue que no se les pidiera “más trabajo del que ya tenían”; en una tercera reunión se llevó a cabo la firma de consentimientos informados, para posteriormente agendar las primeras citas.

En la tercera etapa, *Exploración de las concepciones de los docentes sobre Educación Intercultural*, en el nivel telesecundaria se realizaron 17 entrevistas en total, con un mínimo de dos entrevistas por cada profesor, y en un solo caso, un máximo de cuatro. Del total de entrevistas, se permitieron grabar en audio 13, y solo una profesora negó en todo momento se pudiera audio grabar la conversación. La disposición de los docentes hacia el proyecto fue mejorando conforme el estudio avanzaba, aun así no dejaron de presentarse ocasiones en las que no pudieron atender a la investigadora (debido a las actividades propias de cada docente), sin embargo, en esas ocasiones donde resultaba cancelada alguna de las entrevistas agendadas, la investigadora sostuvo conversaciones informales con la secretaria, a quien se denominó con el alias de “Señora A”, el intendente y el director (no teniendo mucho éxito con este último), conversaciones que contribuyeron en la recolección de datos.

Respecto al nivel primaria, se desarrollaron 37 entrevistas en total; sólo una profesora fue entrevistada en dos ocasiones, dos en cuatro momentos diferentes y el resto en tres. Así como en el caso de la telesecundaria, los momentos en los que no fue posible atender las citas

agendadas, la investigadora utilizó estos espacios para la observación del contexto y/o para mantener conversaciones informales con el director, el maestro de educación física, la maestra de apoyo a la lectura y escritura y los intendentes.

Asimismo, la disposición de los docentes del nivel primaria, con relación al desarrollo del proyecto en su institución, fue mejorando con el paso del tiempo, permitiendo una convivencia que representó mayor confianza, resultando en ocasiones la solicitud por parte de los mismos docentes de ser entrevistados, aunque no se tenía una cita agendada debido a la libertad en sus actividades.

La cuarta etapa, *Estudio de las prácticas docentes en escuelas indígenas*, implicó familiarización entre investigadora y docentes, acuerdo mutuo para la solicitud de las observaciones de clase en dos modalidades, la primera en videograbaciones, cuidando los aspectos éticos mediante el consentimiento informado; y la segunda, solo tomando nota de lo observado durante la clase en el diario de campo. Se pudieron registrar un total de 24 clases videograbadas entre cinco profesores, tres del nivel primaria P1M, P2H y P10M con cuatro clases cada uno; y dos del nivel telesecundaria T4M y T6H con cinco y siete clases respectivamente cada uno, en la gran mayoría de las clases videograbadas, el tiempo de duración fue más de una hora, contando con hasta dos clases por grabación.

Asimismo, se observaron cuatro clases donde no se contó con el permiso para videograbar, pero sí se registraron notas de lo sucedido en el diario de campo, buscando tener datos que sirvan para contrastar con lo recolectado en las entrevistas. Los docentes, de quienes se tiene esta información, es una de la telesecundaria (T1M), y tres de la primaria (P6H, P11H y P12H).

Para determinar la cantidad de registros necesarios se hizo uso de la Teoría de la Generalizabilidad (TG), que permite determinar el número mínimo de tiempo y sesiones a codificar para obtener información precisa (Rodríguez-Dorta y Borges, 2015). Asimismo, se confirmará esta decisión con el criterio de la saturación, por ser un complemento a la optimización de la TG; este criterio permitió finalizar con el análisis de nuevas sesiones cuando no se presentaron más patrones significativos (Strauss y Corbin, 2002).

En este continuum y como parte de una estancia de investigación, se adaptó el PROFUNDO-EPE, v.3 de Rodríguez-Dorta (2014), al Protocolo de Observación de Funciones Docentes Educación Básica México (ROFUNDO-EBM), mismo que se trabajó con los docentes participantes de este estudio. En los resultados se detalla el proceso de adaptación.

Para la etapa cuatro, se trabajaron grupos focales. En el caso de la telesecundaria, se lograron desarrollar dos sesiones de trabajo con un poco más de 80 minutos cada una con cuatro de los seis docentes con los que se inició el proyecto. En estas reuniones se abordaron las temáticas que representaron mayor desafío en su labor docente, permitiendo establecer aquellas necesidades de formación inicial y continúa basadas en la experiencia propia; asimismo, se aplicó la técnica de los Incidentes Críticos en su totalidad, donde la investigadora percibió a los participantes reflexivos y cooperativos.

Por otro lado, con los docentes del nivel primaria se trabajaron dos sesiones de más de 70 minutos cada una, en ellas participaron nueve de los trece docentes que iniciaron el proyecto. En ambas reuniones se abordaron las situaciones más representativas en la experiencia individual docente, donde se brindaron espacios de tiempo para que, docente por docente pudieran participar y en algunas ocasiones se prolongaron con situaciones desestabilizadoras que, como grupo habían experimentado.

A pesar de que se tenían agendadas dos sesiones más, donde se trabajaría concretamente con los puntos a abordados por el esquema de análisis de Cohen-Emerique (1999), la circunstancia que ha representado la pandemia mundial implicó finalizar prematuramente el trabajo de los grupos focales con docentes de primaria, debido al cierre forzado de las escuelas y el confinamiento social en general, por lo que se decidió trabajar con las únicas dos sesiones completadas.

Finalmente, la quinta etapa, sistematización de la información y determinación de necesidades de formación, ha consistido en sistematizar la información, recurriendo a la triangulación como técnica de investigación para tratar de explicar de manera más compleja la riqueza del comportamiento humano (Cohen y Manion, 1990); en este sentido particular, se busca lograr una comprensión entre las distintas concepciones y su relación con las

prácticas desde el enfoque intercultural de la educación y la identificación de necesidades de formación docente desde la propia visión del profesor.

Se declara la decisión de mantener el anonimato el nombre de la comunidad donde se encuentran inmersas las escuelas participantes, con el fin de respetar la petición de los involucrados en el estudio, debido a que, por las características propias de las escuelas (una primaria indígena y una telesecundaria) la identidad de los profesores podría resultar fácil de reconocer.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

A continuación, se describe el proceso de análisis que en diferentes momentos se trabajó para lograr una mayor comprensión de las concepciones sobre EI de los docentes en relación con su actuar en las aulas. En primer lugar, se procedió a analizar las respuestas obtenidas de los profesores e informantes clave entrevistados, en conjunto con la información registrada en el diario de campo sobre las conversaciones informales.

En segundo lugar, se describe el proceso por el cual se analizaron las clases desde la metodología observacional, así como la estrategia que se siguió en el caso de la técnica de los Incidentes Críticos. Para abordar puntualmente estos distintos momentos, se describen a continuación por separado en incisos.

3.6.1. Análisis de las concepciones de los docentes sobre la Educación Intercultural

Como un primer gran momento dentro de este subepígrafe, se transcribieron las entrevistas de los 19 profesores participantes, posteriormente las respuestas fueron divididas por temas e insertadas en diferentes tablas en Word, la separación por temas se retomó a partir del guion de entrevista (ver Anexo 1), la forma en la que la información se acomodó permitió llevar a cabo lecturas comprensivas de las respuestas de los profesores para proceder a la codificación.

El tipo de análisis que se hizo a lo largo de los diferentes momentos fue cualitativo de contenido (Flick, 2004). Para la primera tarea, que consistió en identificar las *creencias* de los profesores sobre Educación Intercultural, se partió del análisis a las respuestas de las preguntas ¿qué es para usted la Educación Intercultural? y ¿cuál cree que es su objetivo? Cabe resaltar que para este primer momento de análisis se consideró trabajar con el término

de *creencias* por asumirse como una denominación inferior al de *concepciones* cuya composición es más compleja y enriquecida.

Una segunda tarea fue identificar las *actitudes* que los docentes tenían sobre la diversidad cultural del alumnado, se partió del análisis a las respuestas de las preguntas detonadoras ¿cómo describiría a la cultura náhuatl? ¿cómo describiría a su grupo de alumnos? ¿cuáles son las ventajas y desventajas que ha identificado en clase a partir de la diversidad cultural?

La tercera tarea consistió en identificar las *expectativas* de logro del alumnado que los docentes sostenían, para ello se retomaron las respuestas a solicitudes como describir el rendimiento escolar del alumnado, grado educativo que alcanzarían los estudiantes en un futuro, tipo de ocupación a la que podrían aspirar los alumnos y sobre causas y motivos por los cuales algunos alumnos presentan dificultades.

Una cuarta y última tarea, consistió en identificar las *creencias y conocimientos* que tenían con respecto a las *prácticas docentes*, esta noción fue en dos sentidos, por un lado, resultó importante indagar sobre la descripción de las propias prácticas ejecutadas en el aula (autopercepción) y, en otro momento diferente, se indagó sobre las prácticas docentes -en términos de actividades, estrategias y conductas- que podrían dar respuesta a un modelo de Educación Intercultural.

De estas cuatro tareas de análisis, se siguió el mismo procedimiento, de acuerdo con lo propuesto por Strauss y Corbin (2002), se codificó en tres grandes etapas:

1. Codificación abierta, primera etapa donde se hicieron lecturas del texto de forma reflexiva y minuciosa *descomponiendo* los datos en partes pequeñas, buscando similitudes y diferencias para identificar categorías pertinentes. En este punto, se reconoce que, aunque resulta prácticamente imposible, la investigadora intentó en todo momento realizar la codificación a partir de las respuestas, sin apoyarse propiamente en un listado de categorías conformado mediante la literatura (Gibbs, 2012) sin embargo, se reconoce que los conocimientos previos permiten previsualizar la información en ciertos sentidos.
2. Codificación axial, en esta segunda etapa, los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta se reagruparon por medio de un proceso reflexivo

y recursivo, donde las categorías se precisaron y se relacionaron con subcategorías, que permitieron dar explicaciones más precisas y completas.

3. Codificación selectiva, última etapa en la que se integraron las categorías nucleares o centrales que permitieron dar cuenta de cierta configuración compleja que se corresponde con la idea de concepciones como un conjunto de elementos, en este punto, las categorías formaron una historia que se identificó y relacionó con otras categorías (de estos mismos análisis y de otros que enriquecen los resultados del estudio).

Se llevaron a cabo lecturas comprensivas a las respuestas de los profesores; partiendo desde sus propios argumentos se fueron identificando frases repetitivas, palabras clave, a las que posteriormente se les asignó un código. En este sentido, se realizó el análisis sin consultar el material encontrado en la literatura; aunque se reconoce la familiarización en el tema que la investigadora posee, se trató en medida de lo posible organizar los códigos que emergieron desde el propio argumento de los participantes.

Una vez precisadas las categorías emergentes, se reagruparon en distintas dimensiones, para este momento del análisis, la información fue trasladada a un *template* (King y Brooks, 2017) en Excel que permitió ir identificando la configuración de las concepciones compuestas por dimensiones complejas. Es desde esta clasificación que *se busca ir armando los datos para formar el rompecabezas* (Strauss y Corbin, 2002, pp. 249). De esto, podrá revisarse en el apartado de resultados.

Asimismo, en las respuestas que los profesores proporcionaron respecto a sus concepciones sobre EI, también se pudieron identificar algunas actitudes hacia la diversidad cultural de los alumnos, sus familias y la comunidad misma. Estas respuestas -que también aparecen en el apartado de resultados- serán explicadas desde tres ejes transversales que han sido considerados importantes por la investigadora (y que pueden consultarse en las tablas 1 y 2):

1. Nivel educativo en que labora el profesor.
2. Relación con la comunidad indígena (si pertenecen a ella o no).
3. Dominio de la lengua náhuatl.

3.6.2. Análisis de las prácticas docentes

Para este análisis, se realizó en dos niveles. En el primero, se llevó a cabo un entrenamiento en el uso de software especializado en el tema *Lince Win 10* donde se registraron las conductas observadas. Se obtuvo la fiabilidad adecuada entre observadores (revisar el Anexo 3 para mayor detalle del proceso de fiabilidad) y los análisis se realizaron a través de la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach et al., 1972, como se cita en Aguirre et al., 2017), mismo que consiste en los siguientes pasos:

- a) Se registran el mismo código hasta que éste sea interrumpido por la aparición de otro o por una pausa;
- b) Cuando el docente desempeña un mismo código, pero dirigido a distintos alumnos, el código se registra tantas veces como a alumnos se dirija;
- c) Se codifica “x” cuando el profesor esté llevando a cabo tareas ajenas a su actividad docente y tengan suficiente relevancia y duración como para interrumpir sus funciones;
- d) Se codifica la conducta del alumno siempre que éste capte la atención del docente y produzca algún tipo de respuesta por si parte.

En un segundo nivel de análisis, cualitativo y básico para la comprensión de la relación entre las concepciones de los maestros y la naturaleza de las prácticas que consolidan en las aulas, los datos obtenidos mediante el análisis previo se integraron a los encontrados en el diario de campo y las anotaciones realizadas durante las observaciones de clase que no se permitieron videograbar.

A partir de esta comparación directa se identificaron actividades y conductas concretas que posteriormente se compararon con las previamente obtenidas en el análisis de las concepciones, específicamente en las documentadas en la *dimensión práctica*. Esta información se concentró en una tabla en Word, desde donde se pudo observar de manera comparativa y puntual aquellas estrategias generales y específicas observadas en la práctica docente con relación a aquellas expresadas en la interpretación de otros momentos (entrevistas, conversaciones informales y grupos focales).

Sobre este último análisis se centró la descripción de los resultados de este apartado. No se trata de desestimar el análisis de la información desde la *metodología observacional*, es solo que, para los fines que se fueron trazando del proceso de análisis e interpretación,

resultó ser más enriquecedor retomar esta vía por la libertad de interpretación que permitió contrastar de manera directa aquella información obtenida desde lo explícito (entrevistas, conversaciones informales y grupos focales) con comparación con lo implícito (la observación de estas conductas).

3.6.3. Análisis de la técnica de los incidentes críticos desarrollada en los grupos focales

De las videograbaciones obtenidas en los grupos focales y dónde también se emplea la técnica de los incidentes críticos, se realizaron transcripciones para el análisis cualitativo de contenido (Flick, 2004), y de igual forma, se codificaron los argumentos de los profesores, obteniendo información que permite ir configurando la dimensión experiencial-vivencial de los docentes.

Paralelo a esto, y atendiendo con especial cuidado la técnica de los incidentes críticos, se siguió la propuesta de esquema de análisis de Cohen-Emerique (1999), la cual consiste en centrarse en nueve preguntas (o como las llama la autora, ítems) que los participantes deben contestar a lo largo de la sesión. A continuación, se presentan estos ítems, divididos en dos grandes rubros:

Actores

1. ¿Cuáles son los actores presentes en esta situación intercultural, sus identidades: edad, sexo, origen social, nacional, profesión, grupo de pertenencia?
2. ¿Qué tipo de relación existe entre los diferentes actores (alta/baja, igual/desigual)?
¿Qué tipo de relación existe de manera general entre los grupos de pertenencia de los actores?

La situación y el incidente

3. La situación en la cual se desarrolla la escena: contexto histórico, físico, social, psicológico, económico, político.
4. La reacción de choque: sentimientos vividos y eventualmente los comportamientos que ha podido suscitar.
5. Alrededor de qué tema se produce la situación (zonas sensibles, imágenes guías).
Diferentes concepciones del dinero, espacio, rol de los padres, relaciones entre sexos, etc.

6. Las representaciones, los valores, las normas, las concepciones, los prejuicios, en resumen, el marco de referencia de la persona que ha vivido el choque.

7. A partir del análisis del punto anterior, ¿cuál es la imagen dominante respecto al otro grupo (neutra, ligeramente negativa, ligeramente ridícula, negativa, muy negativa, estigmatizada, positiva, muy positiva, real, irreal...)?

8. Las representaciones, valores, normas, prejuicios, ideas, es decir, el marco de referencia de la persona o del grupo que ha provocado el choque en el narrador (Qué es lo que creo saber de ellos).

Y posteriormente:

9. ¿Plantea, este incidente crítico un problema de fondo en relación con la práctica profesional, o más generalmente con el respeto de las diferencias en situaciones interculturales? ¿De qué recursos dispone usted para construir una estrategia que le permita superar la dificultad? ¿Cuáles son las alternativas que se pueden utilizar?

De este análisis emergieron categorías que se relacionaron directamente con el sentir del docente sobre su profesión, así como el retrato de las diferentes experiencias que caracterizan la práctica docente en el contexto de la diversidad cultural. Algunas de estas categorías permitieron enriquecer las dimensión *experiencial-vivencial* que se identificó como elemento integrador de las concepciones sobre EI como información que confirmó datos que emergieron del análisis de las entrevistas.

Para el análisis de este apartado, se recurrió en su totalidad al uso del *template análisis* (King y Books, 2017), no sólo como estrategia de organización y visualización de la información, sino específicamente para el análisis por temáticas desde una perspectiva mixta entre códigos o temas preestablecidos (deductivos) y la inclusión de categorías emergentes (inductivos) para el enriquecimiento de la información (Hindrichs, 2020). Una vez conformadas estas *plantillas*, se hizo el vaciado de la información de acuerdo con las categorías a revisar: Incidentes Críticos más reportados, sentimientos y emociones expresados, a partir de la primera revisión de los datos, la investigadora pudo percatarse de la presencia de ciertas posiciones desde las cuales los docentes se identificaron (y que guardan relación con las identificadas en el trabajo de Ramos-Vidal, 2011).

3.7. Consideraciones éticas

Para salvaguardar la integridad de los participantes, el proyecto cumplió con los principios éticos de la investigación: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia (Arias-Valencia y Peñaranda, 2015), en conjunto, se contemplaron las normas éticas contenidas en el Manual de publicaciones de la *American Psychological Association* (APA, 2020): aprobación institucional, consentimiento informado, protección de los participantes e intercambio de datos.

Para el principio de autonomía, se les presentó a los participantes el documento de consentimiento informado, en el que se describen los objetivos y las fases del proyecto, cuál sería su actuación si decidieran participar, señalamientos de la confidencialidad que se manejó durante la investigación, riesgos potenciales y beneficios, lo anterior con la finalidad de que los participantes tomaran la decisión propia de involucrarse o no en la investigación, quedó claro que aquellos que no deseaban involucrarse no representaría ningún tipo de consecuencia y que por lo contrario, quienes sí aceptaron tenían el derecho de retirarse en el momento que así lo expresaran. Se formularon tres distintas cartas de consentimiento informado (Anexo 5) para las etapas tres y cuatro correspondientes al proceso de recolección de datos.

Respecto a los principios de no maleficencia y beneficencia, se identificó un riesgo mínimo, al tomarse en cuenta las posibles molestias que los grupos focales (debates colectivos) podrían generar en los participantes. Por otro lado, se identificaron beneficios a corto y largo plazo tanto para los participantes (docentes) como para la comunidad escolar en la que se desarrolló la investigación; un beneficio a corto plazo fue la suposición de que los docentes pudieron reflexionar sobre su actuación en clases al verse asumidos en las diferentes actividades de recolección de datos (entrevistas, observaciones, conversaciones informales) y en la técnica de los incidentes críticos; por otro lado, el beneficio a largo plazo es el que se encuentra dentro de los objetivos de la propia investigación y la contribución al campo de la Educación Intercultural que se busca lograr.

Para el último principio, la selección de los participantes no dejó cabida a una posible discriminación, debido a que la invitación se hizo extensiva a todos los docentes que

estuvieran laborando en los centros escolares seleccionados y fueron ellos mismos quienes decidieron si participarían o no en el estudio.

Finalmente, se contempló como un elemento necesario la devolución de los datos a las escuelas participantes, así como hacer entrega del análisis individual de la observación de clases a los docentes que aceptaron ser videograbados en sus clases.

Cabe señalar, que el protocolo de investigación recibió dictaminación de sugerencia de modificaciones por un Comité de Ética en Investigación conformado por el mismo centro educativo donde se encontraba adscrita la investigadora. El comité recomendó detallar aspectos mínimos para una mejor comprensión de la información, lo cual fue realizado.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL ESTADO Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

PARTICIPANTES

Los resultados se presentan en este capítulo siguiendo las etapas de la investigación, y en atención al análisis de logro de los objetivos específicos propuestos en el trabajo. Estos se procesaron a partir de las respuestas de los docentes en las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas a los informantes clave y las conversaciones informales con diferentes actores implicados en la dinámica escolar (directivos, principalmente), así como lo documentado en el diario de campo, con el objetivo de ir dando significado a la interpretación de lo recabado por la investigadora.

Se organizó la información obtenida en apartados que resultan relevantes para el análisis e interpretación de los datos. Los primeros cuatro se presentan siguiendo el orden de los objetivos específicos del estudio, con la intención de dar respuesta a cada uno de ellos. Finalmente, en un quinto apartado se presenta el análisis de los tipos de relaciones entre concepciones y prácticas docentes, la pregunta central de la investigación.

Para este primer apartado, dividido en dos subepígrafes, se retoman los aspectos que permiten conocer el estado actual de la Educación Intercultural en el estado de Morelos, cuya información provino de entrevistas con informantes claves y de la revisión documental sobre las diferentes acciones y estrategias implementadas por las autoridades educativas con objeto de dar respuesta a la propuesta de la EI en el estado de Morelos.

Posteriormente se desarrolla la caracterización del contexto de la comunidad participante, presentando las características del contexto socioeducativo desde la propia voz de los docentes participantes y de los informantes clave.

4.1. Problemática actual de la Educación Intercultural en el estado de Morelos

En este apartado, se describe el estado actual de la EI -y las principales problemáticas- desde lo planteado en documentos oficiales, así como lo recabado de las entrevistas a informantes clave (directivos y funcionarios de IEBEM), que permiten recopilar las

aportaciones al tema desde las políticas educativas, estrategias y acciones para dar respuesta a las demandas de la EI en el contexto educativo de Morelos.

Las intenciones por brindar atención a la diversidad cultural en el estado suelen estar presentes en los documentos oficiales, sin embargo, las argumentaciones presentan una tendencia a quedarse en propuesta y en pocas ocasiones se ven plasmadas en acciones concretas y/o sugerencias que los docentes de educación básica puedan desarrollar y realizar al interior de sus aulas.

Por ejemplo, en el Programa Sectorial de Educación de Morelos 2013-2018, en el apartado *educación para la vida, el trabajo e interculturalidad*, en principio, y vale la pena mencionarlo, lo que inmediatamente se encuentra es “educación para la diversidad” subapartado que centra la información en la atención e integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), volviendo aquí en la insistencia de posicionar a la EI y las NEE en un mismo contenido; posterior a esto, el subapartado de interculturalidad contiene seis renglones que se plasman literal aquí:

Un modelo intercultural en la educación implica entender a la escuela como un espacio privilegiado para la negociación y el diálogo intercultural. Los ámbitos, contenidos y metodologías para la educación deben dirigirse a la reflexión sobre la práctica en ámbitos interculturales, el intercambio de experiencias como oportunidad y el desarrollo comunitario como eje central. Actualmente en el Estado de Morelos se requiere articular proyectos dentro de una política educativa que logré ser un hilo conductor. (p. 51)

Durante las entrevistas realizadas a informantes clave, se mencionó la dependencia que existe entre la CGEIB y la SEP; asimismo, se explicitó que tal coordinación busca impulsar, coordinar, asesorar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística estén presentes en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades. En los documentos oficiales de la SEP (2018) se describe igualmente esta coordinación como un conjunto de investigadores, evaluadores y analistas del entorno educativo, quienes promueven mejoras en la pertinencia de la educación cuidando la relación escuela-comunidad.

De acuerdo con la información proporcionada por los informantes clave PIH1 y PIM2, existen tres niveles de centros educativos que pueden contar con la modalidad indígena y que se encuentran a cargo de dicha coordinación: un nivel inicial, nivel preescolar y nivel primaria. A diferencia de otras instituciones generales, el aspecto que caracteriza a estos tres niveles es el espacio brindado para el uso y práctica de la lengua náhuatl.

Sin embargo, esta modalidad no existe para ninguno de los tipos del nivel secundaria, dentro de los cuales se encuentra la modalidad telesecundaria, a pesar de que tanto los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la llamada educación básica en México y que son, dicho sea de paso, obligatorias desde hace años.

En el caso de las primarias que se ubican dentro de la modalidad indígena, el origen de estas no se debe a una decisión que se concrete desde la SEP, sino que se trata de una solicitud que surge de las comunidades como una necesidad; son peticiones señaladas por los miembros del pueblo y llevadas ante las autoridades educativas por algún representante de la comunidad, quien se acerca a la coordinación solicitando la apertura del centro educativo. Para realizar esta solicitud, es necesario tener cubierto ciertos requisitos, como matrícula mínima de alumnos, dominio o conocimiento de la lengua náhuatl, así como la práctica de ciertos usos y costumbres nahuas que aún se realicen en la comunidad. Al respecto, la maestra PIM2 señala:

el ayudante de una comunidad va al instituto y ve que pues ellos necesitan o quieren una escuela indígena porque pues se habla la lengua, o sea, por lo menos los niños conocen que su idioma originario de sus padres o de sus abuelos pues fue diferente al español, no es el español, entonces son las autoridades que solicitan las escuelas.

Otro de los aspectos retomados en las entrevistas a informantes clave fue el de la semejanza y contrastación entre el modelo de Educación Intercultural con el modelo de Educación Intercultural Bilingüe; en este caso, ambos informantes clave coincidieron en señalar que la distinción de uno respecto al otro reside en la importancia que le brindan a la lengua originaria de la comunidad donde se encuentra inmersa la escuela.

En ambos modelos se reconoce a la diversidad cultural como un elemento que enriquece el aula y que apoya las interrelaciones que se crean con los otros, sin embargo, en

el modelo EIB, el peso se encuentra más en el aspecto lingüístico, que, de acuerdo con el coordinador, es el elemento que más reflejan en su labor educativa. Ante esto, PIH1 argumenta:

Nosotros tomamos Intercultural porque como le digo trabajamos con alumnos pues de muchas culturas, de muchos estratos, aunque son comunidades indígenas pues hay muchos estratos que nos llegan alumnos externos y pues son muchas culturas también ¿no? Intercultural es muchas culturas pues, dentro del aula tenemos muchas culturas. Intercultural Bilingüe, bueno, porque en nuestro caso aparte de esas muchas culturas que están dentro pues utilizamos tanto la lengua española como la lengua náhuatl, por eso es que es bilingüe, así lo entendemos.

Los informantes clave coinciden en señalar que entre algunas de las estrategias que, como coordinación, han tenido que implementar para lograr una EI en el estado de Morelos, se encuentran las constantes *evaluaciones escritas y orales del dominio de la lengua náhuatl* de los profesores de cualquiera de los tres niveles frente a grupo; otra estrategia es la *recopilación de materiales didácticos* que los mismos docentes desde su práctica implementan. Al respecto PIM2 puntualiza:

El tiempo en el que yo estuve elaboramos un material, a lo mejor si lo conocí, el fichero de actividades, en donde los maestros tengan un material para guiarse, porque anteriormente decíamos, bueno yo maestra de primer año, porque la lengua náhuatl viene como una asignatura también, yo qué trabajo (...) vamos a ver en primer año su perfil de la asignatura náhuatl es saber los números en náhuatl del uno al 20 por ejemplo ¿no? los nombres de los colores, algunos animales, los saludos y así; en tercero y cuarto, bueno tienen que escribir ya oraciones, algunas conversaciones muy breves, pero ya frases y todo; y así es como lo hacíamos, entonces, debido a eso pues algunos compañeros como es (el P11H) y el maestro (R.), nos vimos, platicamos, llegó un recurso y ‘ustedes me van a decir cuál es la prioridad de nuestras escuelas junto con los supervisores, respecto a esto, para darle atención a los niños en ese aspecto de la interculturalidad’ ¿no? Entonces es por eso que se hizo ese proyecto y pues se lograron los materiales.

Con relación a esto, los docentes participantes a lo largo de las entrevistas hicieron mención del fichero de actividades como el único apoyo que tienen para trabajar la materia de lengua náhuatl, reconociendo en todo momento que la orientación de la propia primaria es de rescate cultural, es decir, todos los esfuerzos se suman con la perspectiva de lograr que la comunidad recupere su lengua materna.

4.2. Caracterización del contexto socioeducativo de la comunidad participante

En este epígrafe se reportan y sistematizan los resultados relacionados al diagnóstico del contexto de las escuelas participantes, para su conformación se tomaron como base las opiniones de los docentes e informantes clave, los datos aportados por la observación de los escenarios e incluso con las propias impresiones que la investigadora fue registrando en su diario de campo. Esta información, permite caracterizar a la comunidad, las escuelas participantes y los desafíos del trabajo vinculado a su comunidad.

Cabe resaltar que la imagen de la comunidad se fue construyendo conforme se desarrollaron las entrevistas, por lo que se fue estructurando con el tiempo, considerándose importante explicitar algunos aspectos que resultan relevantes para comprender los encuentros y desencuentros que los docentes participantes relatan y, a su vez, configuran los diferentes niveles de comprensión de las concepciones sobre EI descritas más adelante.

Lo primero que llama la atención es la falta de *práctica lingüística* percibida por la investigadora, no solo en las escuelas participantes, sino también en la cotidianidad de la comunidad; en todo momento sus habitantes hacen uso del español, incluso para conversar entre ellos, aspecto que de igual forma se ve reflejado en las escuelas, donde el alumnado se comunicó siempre en español, aún en las clases de la materia náhuatl – espacio exclusivo del nivel primaria-, donde solo respondían palabras cortas en náhuatl, evidenciándose el escaso o nulo dominio de la lengua.

De acuerdo con las intervenciones docentes, los participantes del nivel primaria afirmaron que la pérdida del uso de lengua náhuatl -entre otros valores culturales - se debió a las constantes discriminaciones que la comunidad sufrió con el transcurrir de los años, situación que, marcó un cambio importante en comparación con otras comunidades indígenas de Morelos, donde aseguran aún se conserva el náhuatl como lengua materna. Respecto a esto, el docente P2H comenta:

Es lo mismo que pasa en todas las comunidades indígenas, hace muchos años nuestra lengua, nuestra comunidad sufrió mucha discriminación; los primeros lo sintieron y los de hoy no le dan el valor porque no les importa, les da lo mismo hablar o no hablar, pero no lo ven como algo valioso porque lo han perdido exactamente.

La recopilación de las diferentes discriminaciones sufridas por la comunidad variaban entre, ser menospreciados por los habitantes de la ciudad, quienes ejercían violencia verbal mediante burlas, señalamientos y recriminaciones por las distintas formas de pronunciar palabras en español; situaciones desfavorables en el comercio, donde la falta de comprensión y relación con el español por parte del nahuahablante propiciaba venta de productos en precios no acordados, lo cual se traducían en pérdidas para el originario de la comunidad. Respecto a esto, la docente P7M relató una conversación que sostuvo con una amiga:

Me decía la señora: ‘es que a mis hijos no les dejamos que hablaran, su papá les pegaba si los oía que en la calle jugaban con los niños y hablaban náhuatl, los metía y les daba y ya les dije que no tienen que hablar porque ustedes van a ir a vender a Cuernavaca y van a salir y no les van a entender y se van a andar burlando de nosotros’ y ese dolor, ese resentimiento contra la sociedad lo transmitían con sus hijos.

Pero las distintas formas de discriminación no fueron los únicos factores que influyeron en la pérdida del uso de la lengua náhuatl y la falta de práctica en valores culturales de la comunidad, de acuerdo con los docentes tanto del nivel primaria como del nivel telesecundaria, la ubicación de la comunidad como un punto de conexión entre distintos municipios del estado jugó un papel importante. Por ejemplo, P11H docente proveniente de otra comunidad indígena de Morelos afirmó:

Fue creciendo y empezaron a hacer accesos vía carreteros e igual cruzaron por acá por la autopista, y por decir aquí [la comunidad] ya no es toda la gente originaria de aquí, ya tiene personas que son de fuera, y pues se empezó a generar fuentes de empleo, más personas empezaron a trabajar por acá y otras empezaron a salir, entonces, eso implicó en la parte de los trabajos y de las salidas, pues se empezaba a ir perdiendo cosas ¿no?

A pesar de este antecedente, la modalidad indígena de la primaria ha sido bien recibida por la comunidad, misma que expresa su conformidad con el plantel, sobre todo con el paso de los años y la mejora de su infraestructura; la demanda de alumnos ha ido en aumento con cada ciclo escolar y actualmente, el formato que caracteriza al plantel es bien visto y recibido por los padres de familia. Respecto a esto la excoordinadora (PIM2) señala:

Aquí en el pueblo se ha estado valorando el idioma y por eso es que la escuela ha crecido mucho, pues se creó en el 2010, 2009 más o menos, entonces ya tenemos más de 400 niños, igual el preescolar también, ya es un preescolar de siete grupos con más de 30 niños, cuando los demás preescolares, están con tres grupos y son escuelas que tienen muchísimo tiempo.

En general, la visión que emerge de las respuestas de los profesores de primaria resulta alentadora, debido a que se sienten apoyados por los padres de familia de la comunidad, quienes han expresado agrado y apoyo para la escuela y las características propias derivadas de pertenecer a una modalidad indígena, por citar un ejemplo, el hecho de que los lunes el himno nacional es cantado en náhuatl, así como llevar una materia de enseñanza y aprendizaje en y de lengua náhuatl.

Contrario a esto, la visión predominante en los profesores de la telesecundaria resulta desalentadora, expresan que la escuela donde ellos laboran no tiene buena reputación ante la comunidad, no solo por el hecho de que su ubicación se encuentre en la periferia del lugar, sino que la relacionan como un espacio al que llegan los alumnos que presentan rezago educativo, problemas de conducta o problemas de aprendizaje. Al respecto, el profesor T6H argumenta:

La escuela es considerada la última opción aquí en la comunidad (...) hay dos más, una general y una técnica; entonces, esta telesecundaria es la última opción, es prácticamente lo último que pueda existir para poder mandar a sus hijos a una secundaria vamos a decirlo así, y principalmente quienes llegan son los alumnos que saben que no van a poder sobresalir al terminar la primaria en las otras, ya sea técnica o en generales, que no van a poder o que tienen un bajo nivel académico o que tienen problemas de conducta, esos son los alumnos que llegan acá.

En contraste con la imagen que sostienen los profesores de la primaria, la visión que conservan los docentes de la escuela telesecundaria conforma por sí misma un núcleo de significados muy relevantes para este estudio, marcado por la desvalorización que ellos *leen* en la comunidad de padres de familia, que puede estar incluyendo igualmente sus propias valoraciones y que, se interpreta como poca o nula reflexión respecto a la temática.

Asimismo, los docentes de la telesecundaria insisten en afirmar que, más que un apoyo hacia los estudiantes, la telesecundaria es percibida como una solución emergente a los problemas educativos de la comunidad. Los profesores otorgan una atribución de fracaso escolar a sus estudiantes, evidenciando unas ideas preconcebidas sobre las posibilidades de desarrollo de éstos, marcando la propia visión de la escuela que constantemente reproducen los docentes (quienes han presentado mayor rotación de personal que el nivel primaria).

Es importante recordar que, los docentes del nivel telesecundaria no son originarios de la comunidad, por lo que han expresado a lo largo de las entrevistas pobre vínculo y compromiso afectivo con la misma. De alguna manera, sus expectativas también están marcadas por esta *desesperanza respecto a su función de mediación en el cambio y la mejora de la población*. Estos aspectos, aparecen constantes en las diferentes dimensiones reportadas a lo largo de los capítulos de resultados, marcando una diferencia esencial entre ellos y los profesores de la escuela primaria.

Por otro lado, existen temáticas donde profesores de primaria y telesecundaria convergieron al momento de ser entrevistados, y son las relacionadas a los grandes problemas de la comunidad y la falta de apoyo familiar hacia la educación del alumnado. Ambos tipos de profesores señalan la presencia de casos de alcoholismo, drogadicción y violencia intrafamiliar como principales fuentes de problemáticas familiares que terminan en consecuencias graves como descuido y abandono hacia los hijos.

Otra temática en que convergieron los docentes de ambos niveles educativos, aunque con ciertos matices, corresponde con la percepción que tienen respecto al poco o nulo apoyo que la familia brinda al alumnado, afectando directamente la educación de estos. Por un lado, los docentes de la telesecundaria declaran abiertamente una falta de apoyo e interés por parte de los padres de la familia para incentivar y motivar al alumnado respecto a sus estudios,

situación que se ve reflejada en altos índices de inasistencia, la escasa entrega de tareas y las bajas calificaciones. Respecto a esto el docente T6H comparte:

Aquí hay una permisibilidad, un total desapego, no hay apoyo por parte de los papas, cosa contraria de allá es totalmente distinto [comparación directa con otra comunidad indígena], porque en cuanto se les solicita un material inmediatamente lo compran, lo llevan, están a disposición y disponibles para poder apoyar y ayudar a la escuela, a los maestros, en todo lo que se necesite cuando hay menos condiciones económicas que aquí.

Otro de los argumentos que compartieron los docentes de la telesecundaria, es la creencia que sostienen los padres de familia al referirse al alumnado como *personas que ya están grandes*, por lo que son ellos mismos quienes deben tomar la decisión de si desean continuar o no con sus estudios, esta situación compartida por la mayoría de los profesores de dicho nivel resultó ser uno de los factores con mayor peso para explicar la falta de interés y motivación hacia el estudio que los estudiantes tienden a presentar. Respecto a esto, la docente TIM relata:

Imagínate, como un chamaco de 11 o 12 años va a tomar una buena decisión ¿no? o sea, y aquí vienen y me dicen ‘maestra es que él ya sabe, él ya está grande, él ya sabe si quiere o no y las consecuencias, yo ya le dije’ o sea, espérame ¿no? ¿cómo que ya sabe un chamaco de 11 o 12 años, qué buena decisión va a tomar?

Con relación a esto, los docentes de la primaria presentaron diferencias de opinión, por un lado, profesores que se encontraban frente a grupos de cuarto año hacia abajo, coincidieron en percibir apoyo por parte de los padres de familia hacia la educación de sus hijos, mientras que docentes que impartían clases de quinto y sexto año convinieron con la visión de telesecundaria, al afirmar que, existe una tendencia por parte de los padres de familia por visualizar al adolescente como alguien capaz de tomar sus propias decisiones respecto al estudio, dejando la educación en total responsabilidad del estudiante. Sobre esto P9M docente de sexto año de primaria comenta:

Tenemos un día de atención a padres (...) ese día se supone que los papás tienen que venir a la escuela y preguntarme cómo van sus hijos, por el hecho de que ya sean grandes no vienen, o sea, nadie viene a preguntarme nada (...) para los niños de

primero, segundo, tercer y hasta cuarto año todavía llegan los papás ‘¿y cómo va mi hijo? ¿en qué le ayudo? ¿qué le falta?’ ahí como que todavía el papá está más pendiente de sus hijos, en este nivel no.

Otro aspecto que resaltó fueron las escasas actividades que ambas escuelas implementan para rescatar aspectos culturales, en el caso de la primaria, solo se observó que los lunes el personal docente y administrativo viste prendas originarias y junto al alumnado cantan el himno nacional en lengua náhuatl. Otra de las festividades que ambos planteles educativos realizan es la ofrenda de día de muertos el 2 de noviembre, buscando apearse lo más posible a la tradición del pueblo originario. Fuera de estas actividades, los esfuerzos quedan en la mención de alguna otra celebración como comunidad indígena, sin ahondar mucho en la misma, o incluso buscar cómo representarla.

Por otro lado, se observó que los docentes de la primaria con la intención de brindar espacios de mejora para los estudiantes, designó los martes y miércoles espacios al final del día para ofrecer atención especializada a alumnos con rezago educativo (en las materias de español y matemáticas), esta estrategia ha implicado la búsqueda de material adicional, así como el trabajo focalizado en las áreas de oportunidad que el profesorado identifica en los estudiantes.

Por su parte, en la telesecundaria no se observaron actividades de esta índole, pero sí se rescata el cumplimiento estricto del horario de clases por parte del profesorado, a lo largo de las semanas en que la investigadora estuvo asistiendo a la escuela, pudo observarse cómo la mayoría de los docentes cumplen a cabalidad con sus distintos horarios, dejando en contadas ocasiones el aula, reservando tal acción ante el llamado de dirección. En muy pocas ocasiones han suspendido clases y cuando se ha presentado la situación, la orden ha venido directa de las autoridades educativas.

Otro aspecto por destacar, son los espacios de comunicación que los docentes de primaria tienen asignados para atender y comunicarse con los padres de familia, en ellos intercambian información sobre el desempeño de los alumnos, así como acciones a realizar para el trabajo los estudiantes. Los padres de familia son recibidos los jueves en un horario de ocho a nueve de la mañana y en distintas ocasiones, la investigadora ha tenido que cancelar

entrevistas u observaciones de clase para que los profesores puedan atender a los padres de familia en otros horarios.

En el caso de la telesecundaria, estos espacios solo se designan cuando se entregan calificaciones del bimestre, por lo que no es común la presencia de padres de familia en el plantel, han sido escasas las ocasiones que asisten al centro para hablar con algún profesor; la mayoría de los padres de familia con los que la investigadora ha tenido la oportunidad de coincidir se han encontrado en situaciones especiales: ya sea que entregan algún documento a dirección o bien, que han sido citados por alguna situación problemática de sus hijos.

En general, emerge la visión de una comunidad cuya población se ha visto expuesta a la discriminación cultural y el rezago educativo, teniendo como principal consecuencia el abandono de valores y costumbres culturales, así como la pérdida de práctica en lengua náhuatl; a pesar de esto, características de *arraigo* y *cohesión familiar* prevalecen como cualidades particulares, aspectos que son interpretados como elementos conflictivos por la mayoría del personal de telesecundaria.

La imagen que se tiene de las escuelas varía, por una parte, el nivel primaria declara ser un espacio donde se pueda rescatar aspectos culturales con la idea de que el alumnado transmita y reproduzca desde su hogar; por otro lado, el nivel telesecundaria centra sus esfuerzos en lograr convencer al alumnado de que continúen con sus estudios, situación que -de acuerdo a la visión del profesorado- cambiará su estilo de vida y por ende, el de sus familias.

Estos elementos resultan ser relevantes para la comprensión de los análisis presentados a continuación, como elementos que caracterizan el contexto no puede concebirse la idea de dejarlos de lado, ya que, como se observará en el epígrafe siguiente, juegan un papel importante en la configuración multidimensional de las concepciones sobre Educación Intercultural.

CAPÍTULO 5

LA CONFIGURACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este epígrafe se presenta la información emergente que permite abordar e interpretar las *concepciones* sobre Educación Intercultural como una integración de distintas dimensiones: conceptual, práctica, valorativa y experiencial-vivencial; se incluye el análisis interno de cada dimensión con la perspectiva de concebir el constructo de *concepciones* como una configuración compleja, expresada en la interacción de sus diferentes dimensiones. En este capítulo se irá profundizando en los análisis y resultados que abonan a la conformación y explicación de cada una de ellas.

5.1. Las concepciones de los docentes sobre la Educación Intercultural

Uno de los aspectos centrales de la investigación fue precisamente dar cuenta de las concepciones que los docentes han construido acerca de la Educación Intercultural. La necesidad de trascender una visión simplificada, exclusivamente cognitiva de estas formaciones, y de explorar su carácter más integral, en el que se articulan diferentes expresiones de la forma en que los docentes representan, dan sentido, y experimentan sus realidades al trabajar desde un modelo de Educación Intercultural, llevó al análisis de posibles dimensiones o componentes de estas concepciones.

En este epígrafe se presentan los resultados que dan cuenta de la configuración de las concepciones como una integración de distintas dimensiones: *conceptual, práctica, valorativa y experiencial-vivencial*.

Estas dimensiones surgieron del análisis empírico-interpretativo, sustentado en un esfuerzo por explicar y comprender la naturaleza de las respuestas brindadas por los docentes, como una manera de organizar y penetrar en los diferentes aspectos que componen las propias concepciones y dar sentido a las mismas como construcciones complejas. Constituyen pues una propuesta *teórica-metodológica* de la presente investigación.

En la Tabla 5 se presentan las distintas dimensiones identificadas, y más abajo se describen con sus propias categorías y ejemplos.

Tabla 5

Dimensiones emergentes del análisis del contenido de las respuestas para caracterizar los componentes de las concepciones sobre la EI

Dimensión	Contenido
Dimensión conceptual	Comprende la integración y sistematización de los conocimientos y creencias emergentes sobre la Educación Intercultural, su naturaleza y sus características como modelo educativo.
Dimensión práctica	Incluye el contenido referente a las diferentes manifestaciones de la EI en la práctica escolar, es decir, lo que el docente cree necesario desarrollar en el aula para dar respuesta a la EI.
Dimensión valorativa	Está conformada por la expresión de las actitudes y expectativas que sostienen los docentes sobre el alumnado y su diversidad. Comprende las valoraciones que se van rescatando a lo largo de las distintas entrevistas con los participantes.
Dimensión experiencial-vivencial	En ella se configuran las expresiones implícitas o explícitas de las vivencias asociadas a las experiencias vividas por los docentes, así como los sentimientos y emociones desarrolladas sobre su propia práctica. En otras palabras, comprende los significados y vivencias afectivas construidos respecto a su experiencia individual previa y actual en el contexto de su labor en la escuela.

5.1.1. Dimensión conceptual: conocimientos y creencias emergentes sobre Educación Intercultural

Esta dimensión comprende las creencias sobre EI que los docentes participantes expresaron en sus respuestas, corresponden a un nivel explícito desde donde el profesorado se posiciona con respecto al tema, partiendo de sus conocimientos, representaciones y de la experiencia personal que les han permitido construir estos saberes.

El análisis de las respuestas a las preguntas: *¿Qué es para usted la Educación Intercultural?* y *¿Cuál cree que es su objetivo?*, permitió identificar cinco categorías, que

describen diferentes aproximaciones a la misma, así como a las representaciones de los docentes sobre este aspecto. Se reconoce un conjunto de creencias sobre la EI, en función del núcleo básico de ideas claves, alrededor de las cuales las respuestas de los participantes se agrupan.

De acuerdo con sus respuestas, la EI es concebida como:

- a) Enseñanza adaptativa
- b) Diversidad cultural
- c) Atención a la diversidad
- d) Enseñanza de valores
- e) Vía de rescate de la cultura

Cabe resaltar que en el discurso de los profesores se pudieron registrar más de una categoría a la vez, identificándose por la frecuencia con que fueron expresadas durante la entrevista. Es importante enfatizar que la expresión, o coexistencia, de varias categorías puede señalar la presencia de una *visión compleja, no siempre lineal, con contradicciones* y en todo caso, con *varios focos*. En otras palabras, por un lado, se encontró la presencia de construcciones más sencillas y unilaterales, y por otro lado, de otras más sistémicas o complejas. Ello será retomado más adelante en un nivel de análisis más integrativo, desde una lógica deductiva-inductiva.

Asimismo, se puntualiza que no todas las creencias fueron expresadas por todos los docentes, esta distinción se hará a partir del nivel educativo en el que están insertados los participantes. A continuación, se describe el contenido de las categorías que surgieron en los dos tipos de profesores y posteriormente se ahondará en la descripción de la que solo emergió en los docentes del nivel primaria. Las categorías se ejemplifican con respuestas de los docentes.

a) *Educación Intercultural como enseñanza adaptativa*

Esta categoría se identifica en cinco profesores de nivel telesecundaria y en seis docentes de nivel primaria, quienes reconocen la *necesidad de adaptar la educación (y las prácticas de enseñanza) a la cultura de los alumnos*; algunos expresan actividades concretas para trabajar en el aula. Siguiendo a Coll y Miras (2001), plantearían una estrategia de adaptación

de las formas y métodos de enseñanza, asumiendo una posición de pertinencia educativa, es decir, la adaptación debe partir de las características individuales de los alumnos. Un ejemplo es el comentario realizado por T2M “cuando ya vas conociendo al grupo, dentro de esas planeaciones tú buscas diferentes estrategias para que tus alumnos aprendan, yo entiendo que es parte de eso, de una diversidad (...) cada grupo tiene sus necesidades especiales”.

Otro ejemplo es el que argumenta el profesor P5H:

Y otra de las formas es mediante la proyección de videos, en donde les podamos mostrar cómo se viven en ciertos lugares, pero primeramente empezar de cómo vivimos nosotros, para que ellos puedan decir ‘ah entonces allá viven diferente, allá no viven como nosotros’ y puedan hacer la comparación.

Concebir de esta manera la EI puede expresar posturas más o menos complejas, que van desde el reconocimiento de la necesidad de diversificar contenidos, hasta una revisión profunda de los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, tal y como es el caso de cuatro docentes de la telesecundaria, los argumentos pueden quedarse a un nivel superficial, declarando la importancia de adaptar la educación al contexto del alumnado sin profundizar- ni mencionar- los objetivos concretos sobre esta acción. Por el contrario, los seis docentes de la primaria y uno de la telesecundaria, explicitaron la importancia de adaptar la enseñanza al contexto del alumnado desde diferentes argumentos: para su debida implementación en los planes y programas, para la creación de nuevos saberes escolares y para ir rescatando conocimientos previos de la comunidad y para lograr incluirlos a todos en la educación.

Para esta primera creencia, un *eje transversal de contraste* que diferenció las posturas de los docentes fue el de *la relación que tienen con la comunidad*, evidenciando las posiciones más ricas e integradoras de aquellos que son originarios de la misma (para el caso de los docentes de la primaria) frente a la postura más superficial, general, de los externos a la comunidad, y también, de construcción incipiente, quizás en transición, del docente de la telesecundaria, quien reside en la cercanía de la comunidad.

b) *Educación intercultural como diversidad cultural*

En esta categoría se agrupan las respuestas de los seis profesores de telesecundaria y los 13 de primaria, quienes relacionaron la EI con conceptos como: cultura, costumbres, tradiciones, religiones, diferentes formas de pensar, vestimentas y lengua materna, entre otros. Son expresados en ocasiones en términos que reflejan su importancia relativa, desde expresiones como: *solo bastaría con tenerlos en cuenta y adquirir conocimientos culturales*, hasta otras como: *sirven para ...*, incluyendo: *la autoaceptación y la interacción con el otro*.

En ambos grupos las líneas divisorias entre la percepción de dichos elementos como *enriquecedores o conflictivos* se relacionan con otros conceptos (como el de actitud, descrito más abajo). Es decir, este tipo de creencia se expresa con matices diversos en dependencia de aspectos como: a) la importancia otorgada en los procesos de enseñanza, o b) la naturaleza conflictiva vs. enriquecedora de dichas percepciones.

Un ejemplo sobre estos matices es el caso de T1M, quien argumenta y señala cómo algunas costumbres propias de la comunidad afectan la asistencia y/o ausencia del alumnado:

Basándose en costumbres, religiones y todo puede variar un poquito de acuerdo a la cultura ¿no? de cómo se comportan, por ejemplo, [la comunidad] independientemente de sus costumbres y todo (...) ellos como que la modifican un poquito ¿por qué te digo que la modifican? Porque este, pues no respetan, si ellos tienen fiestas, si ellos tienen algo que hacer pues no les interesa mucho la escuela, no vienen, no se presentan, no nos mandan a los niños ¿no? entonces, tienen muy arraigado sus costumbres, sus religiones.

Por el contrario, el docente P12H hace un reconocimiento sobre cómo esta diversidad cultural enriquece la dinámica al interior de las aulas:

Pues, yo creo que la interculturalidad es donde convergen precisamente varias ideas, y estas ideas pueden o hacen la diversidad, y esta diversidad, pues bueno, nos ayuda a crear cosas ¿no? Dentro de la educación específicamente (...) tenía niños de varios lugares, ninguno hablaba ninguna lengua, pero algunos de sus papás sí, entonces sí era muy enriquecedor trabajar con ellos, por ejemplo, náhuatl no tanto como el idioma, sino como una parte cultural, porque, bueno, conocían parte de las tradiciones y costumbres de los pueblos dónde venían.

Cabe señalar que, a pesar de que los 19 profesores convergieron en esta categoría, la frecuencia con que aparece en sus respuestas varía, y reflejan diferentes significados asumidos.

Así, por ejemplo, mientras que los docentes del nivel telesecundaria relacionan los conceptos antes descritos, como una forma de identificar lo culturalmente diverso como aquel *otro* poseedor de una cultura diferente, los docentes del nivel primaria complejizan estos conceptos, ahondando en la utilidad, la importancia y la relación que estas nociones guardan con su propia autoaceptación como integrantes de una comunidad indígena.

c) Educación Intercultural como atención a la diversidad individual

En esta categoría se identifica a tres profesores del nivel telesecundaria y tres del nivel primaria. Los docentes que se expresan desde esta creencia reconocen la diversidad individual del alumnado en términos de que los estudiantes son *únicos, especiales, con diferentes capacidades y habilidades*, lo que también se relaciona con sus contextos de desarrollo.

Los argumentos de los profesores a esta creencia dejan de lado todo lo relacionado con la diversidad cultural (o con algún aspecto cultural como tal), enfocándose únicamente en las características individuales del alumno, y en cómo por esto, deben ser incluidos en toda práctica educativa. Un ejemplo es el argumento de P5H:

El objetivo de esta educación es donde no marginemos a nadie, les demos atención a todos los niños; los niños especiales, incluirlos y darles esa educación, con la finalidad de ser una escuela inclusiva, en todos los aspectos (...) pero más allá de la infraestructura, tiene que ser aquí en el aula, incluirlos, tenemos que aprender a incluirlos todos.

En estos casos, como en otros, la reflexión de los docentes se basa solamente en el reconocimiento de la diversidad interindividual que toma el contexto cultural sólo como un entorno, sin ahondar en el condicionamiento sociocultural de estas diferencias. Por ejemplo, la docente de la telesecundaria T2M comentó:

Incluir yo creo a todos los alumnos, a no dejar rezagados, a no decir ‘tú no sabes, tu sí sabes’, siempre nuestra prioridad es el alumno, que ellos aprendan, que ellos sepan.

En nuestros salones de clase tenemos diferentes tipos de alumnos, con necesidades y características específicas.

También *resaltan dos posibles perspectivas*, por un lado, se encuentra la idea de que lo culturalmente diverso no es necesariamente motivo de búsqueda de inclusión o atención a la diversidad generando, por ende, que la atención se centre en otras circunstancias más apremiantes, como lo serían las situaciones de necesidades especiales o de preferencias sexuales. Por otro lado, se encuentra la idea de que, hablar de necesidades especiales está íntimamente relacionado con la diversidad cultural.

d) Educación Intercultural como educación en valores.

Esta categoría emerge a partir de las respuestas brindadas por un solo profesor de nivel telesecundaria mientras que, en el caso de los profesores de nivel primaria fue expresada por cinco de ellos. Los docentes señalan que la EI consiste en promover y fomentar valores como el respeto y la tolerancia hacia lo que es diverso, sobre esto P12H compartió “yo creo que lo principal de la educación es eso, fomentar, bueno desde el punto de vista de la interculturalidad es fomentar esos valores, esos respetos hacia lo diferente, hacia lo otro y hacia los otros”.

En sus argumentos, los docentes manifiestan que la adquisición de conocimientos culturales debe ir de la mano con aprender a respetarlas y que esto solo puede provocarse a través de la interacción entre distintas culturas. Por ejemplo, T6H argumentó:

La parte de socializar e intercambiar, este... ideas, ser tolerantes con personas que puedan ser de la ciudad, tanto como la situación directamente de extranjeros, saber respetar sus costumbres, identificar lo que les agrada o la situación directamente de las ideas o ideas de forma de vivir que puedan tener otras personas y respetarlas, ser tolerantes, sobre todo comprenderlos.

Asimismo, el docente P8H comentó:

La Educación Intercultural es una corriente pedagógica, también es ideológica, que busca que las diferencias, en la conjugación de los diferentes actores que pueda haber en un salón, promuevan la diversidad, el respeto y la tolerancia en un estado de, por así decirlo, de armonía y paz.

Los cuatro tipos de creencias mencionadas son aquellas en las que convergen tanto los argumentos de los profesores de telesecundaria como los de primaria, a pesar de que aparecen de manera predominante algunas de ellas en la primaria o en la telesecundaria, por lo que éste – el *nivel educativo o escuela* – podría ser considerado un *eje de contraste*.

Por otra parte, el análisis de contenido de las respuestas de los docentes de nivel primario permitió identificar un tipo de creencia más, descrita a continuación.

e) Educación Intercultural como vía de rescate de la cultura

En esta categoría los cuatro docentes del centro educativo primaria expresan con énfasis especial la importancia de implementar la EI como una vía de rescate para los aspectos culturales como: las raíces, la lengua náhuatl y la identidad. Al respecto, P10M señaló:

En este caso, [la comunidad] está en el rescate de la lengua indígena, bueno lengua náhuatl como segunda lengua (...) en nuestro caso, rescatar todo aquello que nuestros antepasados tenían, principalmente la lengua náhuatl y algunas costumbres que se recuerden, a lo mejor no que se llevan a cabo, o algunos todavía lo van a transmitir, pero pues yo creo que la principal finalidad es esa, el saber de dónde venimos nosotros, saber cuáles eran nuestras tradiciones, como nuestras familias se conformaban antes, saber cuáles eran los tipos de actividades que se hacían...”

Asimismo, el docente P4H comentó:

La EI viene abarcando todo lo que son nuestras tradiciones, costumbres y pues obviamente retomando la principal, como es la lengua materna que teníamos nosotros y lo platicábamos, lo dialogábamos con los abuelos principalmente (...) yo creo que el objetivo principal es de que los alumnos y las alumnas conozcan, cuando menos, conozcan nuevamente la lengua materna, el náhuatl y al igual como lo sepan escribir, lo sepan pronunciar, porque hay muchas dificultades en la escritura y en la pronunciación.

Esta categoría que sólo emergió en los docentes del nivel primaria podría relacionarse con la pertenencia a la comunidad, es decir, aquellos docentes que viven la cotidianidad de la comunidad son conscientes de la importancia de preservar las características propias de la

cultura náhuatl, concibiendo, por lo tanto, que la EI es la vía por la cual podrían lograr rescatarse dichos aspectos.

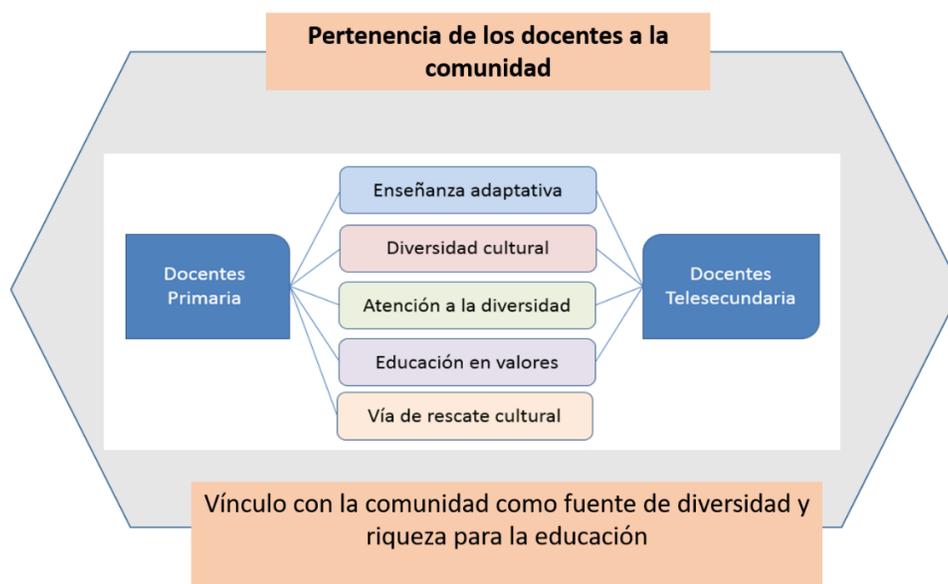
La construcción de los profesores que provienen de la misma comunidad es mucho más rica, contienen más núcleos conceptuales, sobre todo en la categoría de diversidad cultural, donde proponen incluir aspectos como vestimentas y creencias, conceptos que los docentes del nivel telesecundaria no expresaron en sus argumentos. Esto lo encontramos en los docentes de primaria, quienes en su mayoría son originarios de la comunidad en que está enclavada la escuela, se han desarrollado y viven en la misma, y seis de ellos afirman dominar la lengua náhuatl (P2H, P4H, P6H, P7M, P11H, P13M),

Asimismo, resalta que, en la categoría de *educación en valores*, los profesores de primaria expresan finalidades puntuales como lograr la convivencia sana y pacífica, así como aceptación por el otro. Igualmente, y uno de los aspectos más destacables, es que estas creencias giran acerca de la valoración de la EI como rescate de la cultura, y del vínculo con la comunidad como fuente de diversidad y riqueza para la educación.

En la Figura 1 se ilustra a manera de síntesis cómo se presentan las creencias de acuerdo con los diferentes niveles educativos, nivel primaria y telesecundaria respectivamente. Se destaca el segundo de los *eje de contraste* identificado, que impacta en la profundidad y matices de estas creencias, relacionándose de manera directa con el nivel educativo: la *pertenencia de los docentes a la comunidad* (su comunidad de origen es o no aquella en que se ubica la escuela). Este eje apoyará la sistematización de la información obtenida a partir de las entrevistas con los maestros de las dos escuelas, reflejando los matices que caracterizan cómo, desde el punto de vista conceptual, los docentes han construido su comprensión de la Educación Intercultural.

Figura 1

Creencias sobre EI de los profesores en nivel primaria y telesecundaria y eje de contraste



5.1.2. Dimensión práctica: estrategias y actividades relacionadas con la Educación Intercultural

En este apartado se retoma en primer lugar las creencias sobre las prácticas docentes que permiten implementar elementos de la interculturalidad en el desarrollo de las clases, son el conjunto de actividades y conductas que los docentes consideran necesarias para el logro de una EI; en segundo lugar, se enlistan las actividades y conductas que ellos declaran desarrollar en el aula, aunque esta información no se solicitó haciendo referencia a la temática de interés, resulta interesante reflexionar acerca del contraste entre lo que el docente conoce sobre los aspectos de la interculturalidad, y lo que cree que hace en concreto en el aula.

Cabe señalar que, aunque en esta dimensión se hable de prácticas docentes, el dato sigue expresado desde las creencias y representaciones que los profesores sostienen sobre las estrategias y prácticas vinculadas al modelo intercultural. En otras palabras, se trata de las propias creencias que los docentes tienen acerca de cómo deben ser las prácticas en correspondencia con el modelo de EI.

5.1.2.1. La práctica docente que da respuesta al modelo de la Educación Intercultural.

El análisis de las respuestas a la pregunta “¿*Cuáles son las actividades que deberían implementarse para lograr una EI?*” permitió identificar una serie de actividades y conductas que, de acuerdo con la creencia del profesorado podrían implementarse al interior del aula permitiendo lograr una EI.

En un primer momento, estas actividades y conductas se reagruparon en tres Tablas diferenciadoras (ver Anexo 6) permitiendo identificar primero, las propuestas expresadas únicamente por los docentes del nivel primaria; segundo, aquellas que resultaron exclusivas de los docentes de telesecundaria; y, tercero, las actividades y conductas en las que ambos grupos convergieron.

En general, se observó una tendencia por parte de los docentes de primaria a proponer actividades específicas acorde a la *modalidad indígena*, quienes señalan la importancia de trabajar de forma directa con la materia de lengua náhuatl. Por su parte, los profesores de telesecundaria plantean actividades que corresponden con las características de su propia modalidad: el apoyo con recursos visuales para una mayor comprensión -en este caso- de los elementos de la interculturalidad en el aula.

Respecto a las propuestas convergentes de ambos niveles educativos, se observó una tendencia por plantear actividades de enseñanza-aprendizaje desde posturas generales y específicas; por un lado, algunos docentes centraron sus propuestas en atender aspectos de la diversidad individual del alumnado con el objetivo de lograr una EI, es decir, relacionaron la interculturalidad con las necesidades educativas especiales; por otro lado, se identificaron propuestas que se relacionan directamente con el contexto específico de la comunidad y las características de la diversidad cultural del alumnado.

A partir de estas primeras impresiones se trabajó en un análisis más detallado (ver Anexo 7), permitiendo elaborar un conjunto de categorías emergentes que ayudan a comprender la naturaleza de las acciones o estrategias enlistadas por los profesores. De las actividades y conductas identificadas, la investigadora ha distinguido entre estrategias *generales* y

estrategias *específicas*, acción que permite sistematizar la información recolectada, así como identificar aquellas propuestas que más se acercan al modelo de la EI.

Para la división de las estrategias entre *generales* y *específicas*, se consideraron las primeras como aquellas relacionadas a los aspectos instrumentales globales para el trabajo, por ejemplo, la visión de la atención a la diversidad del alumnado en términos amplios, aludiendo a problemas de aprendizajes que no guardan necesariamente ninguna relación con la diversidad cultural; por otro lado, se consideraron las segundas como aquellas que aluden a los aspectos de la EI, la multiculturalidad, o referentes a la experiencia cultural de la comunidad.

La diferencia entre una estrategia general y una específica, radica en los términos alusivos o no alusivos a los aspectos concretos de la cultura comunitaria. Por ejemplo, en algunos casos se plantean actividades y conductas que buscan dar respuesta a situaciones en el aula que son independientes al contexto indígena de la comunidad donde se encuentran los centros educativos. Por el contrario, las estrategias específicas parten de la noción e inclusión de la respuesta a la diversidad cultural del alumnado dentro de la comunidad, rescatando asimismo la cultura de estos.

La clasificación de las categorías emergentes quedó de la siguiente manera:

Estrategia (general o específica) de:

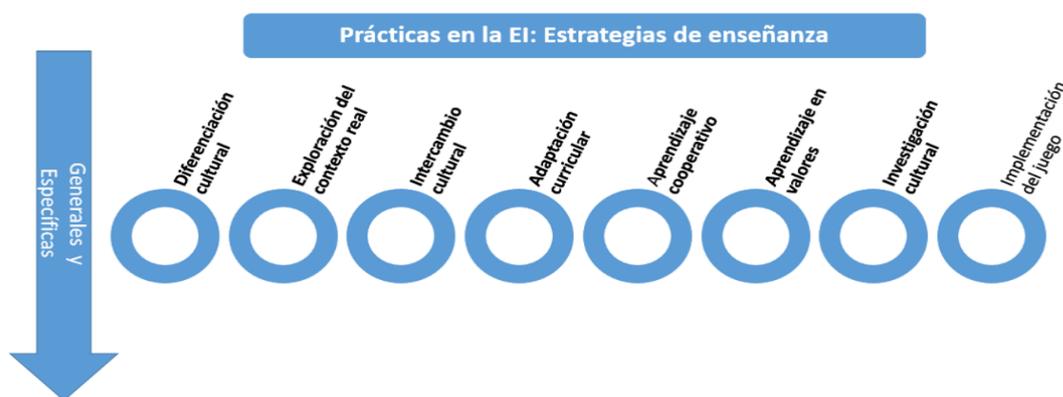
- a) Diferenciación cultural
- b) Exploración del contexto real
- c) Intercambio cultural
- d) Adaptación curricular
- e) Aprendizaje cooperativo
- f) Aprendizaje en valores
- g) Investigación cultural
- h) Implementación de juegos

La Figura 2 resume los tipos de estrategias identificadas; cada una de ellas puede aparecer en forma de acciones y actividades más generales o específicas, cabe señalar que, así como aconteció con la dimensión conceptual, los docentes expresaron más de una

estrategia a la vez, permitiendo identificar a profesores que elaboraron de manera más rica y/o compleja sus respuestas. Los resultados expuestos a continuación constituyen la expresión de las actividades que, de acuerdo con la propia expresión de los profesores participantes, resultan ser las más adecuadas para alcanzar una EI en el aula.

Figura 2

Resumen de los tipos de estrategias incluidas en las prácticas de enseñanza de EI.



El análisis posterior permitirá comprender las relaciones que emergieron entre las ideas que tienen los docentes acerca de cómo debe trabajarse en el aula la EI, y lo que realmente creen que hacen en sus clases para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, el análisis contemplará la relación entre la valoración de sus prácticas y su concepción sobre la EI. A continuación, se describen cada una de las categorías emergentes en la dimensión práctica:

a) Estrategia general o específica de diferenciación cultural

En total fueron cuatro docentes que se expresaron desde la categoría general de diferenciación cultural (tres del nivel primaria y uno del nivel telesecundaria), quienes consideraron necesario introducir en clases temas sobre las distintas comunidades y sus lenguas originales de México, esto con la finalidad de que el alumnado adquiriera mayores conocimientos culturales.

Con relación a esto un docente (T6H) señala: “(...) empezar a enseñar la situación directamente de orígenes, tradiciones y costumbres, así como parte de la lengua de cada región en toda la república mexicana”. En cambio, los ocho docentes identificados desde una estrategia específica (siete del nivel primaria y uno del nivel telesecundaria), expresaron la necesidad de introducir temas en clase sobre el náhuatl y otros aspectos propios de la región, como las danzas, tradiciones y los oficios de la comunidad, debido a que consideran importante que la EI permita al alumnado adquirir conocimientos sobre la cultura propia de la comunidad. Al respecto P5H argumentó:

La proyección específica de videos donde observen que hay otras culturas y pues visitar lugar aledaño a nuestra comunidad primeramente, para que de alguna manera ellos tengan un panorama así global en el mundo donde ellos están viviendo ¿qué es lo que los rodea de su entorno?, y de ahí, bueno, también esta parte de la lengua, que hay otras comunidades en donde ellos hablan de diferente manera, creo que es una parte vital en donde ellos deben tener conocimientos que no nomas a lo lejos de que en otros continentes hablan de diferente manera, sino que aun estando aquí cerquitas de nuestro estado hay personas que hablan de diferente formas.

En la Tabla 6 se aprecian los docentes diferenciados por escuela, y las propuestas expresadas desde cada tipo de estrategia (general o específica) como grandes macrocategorías, así como su distribución por las subcategorías que permiten ir relacionando sus posturas con las creencias sobre la EI.

Por ejemplo, las estrategias propuestas por los docentes del nivel primaria permiten trabajar de forma directa actividades concretas en la materia de lengua náhuatl, mismas que pueden estar dirigidas a rescatar dicha lengua. Esto se relaciona con la creencia desde la cual se percibe a la EI como la vía para rescatar los aspectos culturales, resultando evidente que esta estrategia haya sido reportada en su mayoría por los docentes de la primaria, quienes ya han tenido la oportunidad de estar trabajando concretamente con estas propuestas planteadas en los documentos oficiales de la SEP (2018).

Tabla 6*Distribución de docentes en la estrategia de Diferenciación Cultural y temas emergentes*

Macrocategoría emergente	Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria	
1. Diferenciación cultural	1.1. General	1.1.1 Otras comunidades y su lengua	P1M, P3M, P11H	T6H
	1.2. Específica	1.2.1. La lengua propia	P1M, P2H, P3M, P9M,	
		1.2.2. La cultural propia	P2H, P5H, P8H, P10M, P13M	
		1.2.3. Actividades concretas	P2H, P9M	T5M

b) *Estrategia (general o específica) de exploración del contexto real*

En esta estrategia se identificaron dos docentes de primaria y uno de telesecundaria, quienes proponen actividades fuera del aula con dos visiones: una general orientada hacia la necesidad de conocer otras comunidades mediante el traslado y conocimiento directo hacia aquella otra cultural; y una visión específica, desde donde se propone conocer y explorar la propia comunidad, sus características geográficas y culturales. En la Tabla 7 se aprecia la distribución de los docentes en esta subcategoría.

Ejemplo de esta estrategia es la que propone la docente P13M “armar una buena actividad como salir a campo, salir fuera a trabajar en el aire, al aire libre (...) pues a hacer una investigación a visitar un terreno baldío o dónde se siembra, por ejemplo, o a algún museo”. Asimismo, el docente T6H propone actividades como:

Los viajes a los distintos países, conocerlos, visitarlos, experimentarlos, eso abre una apertura para la aceptación de. Es como si aquí llegara el *islamismo* a México y pues la gente los vería raro ¿no?, es más, lo rechazaría, habría un impedimento, pero si la gente va allá, empieza a aceptar ‘ah pues aquí se vive así, aquí así es la gente, esa es su manera, su costumbre’ va uno y lo acepta.

Tabla 7

Distribución de docentes en la estrategia de Exploración del contexto real y temas emergentes

Macrocategoría emergente	Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
2. Exploración del contexto real	2.1. General	1.1.1 Otras comunidades	T6H
	2.2. Específica	1.2.1. La comunidad propia	P2H, P13M

c) Estrategia (general o específica) de intercambio cultural

En esta macrocategoría se identificaron a tres docentes del nivel primaria, desde ambas perspectivas (dos en la general y uno en la específica) y dos docentes del nivel telesecundaria (ambos desde el tema general). Para esta estrategia se reconoció la importancia de dar espacios a la reflexión y el intercambio de conocimientos culturales, aunque desde términos generales los docentes no especificaron *cuáles* culturas. Al respecto, la docente P9M argumenta:

Podríamos ver algunos videos sobre las otras culturas, algunos cuentos que también tengo por ahí que hablen de eso (...) uno de los temas primero es costumbres y tradiciones de los pueblos (...) aquí en la escuela lo hago a través de cuentos, a través de varias actividades como videos, trabajos en equipo, reflexionando sobre algún cuento o algún tema, discutiendo o dialogando.

Por otro lado, P5H fue el único docente que se identificó con una perspectiva específica en esta estrategia propuso en concreto el intercambio de cartas con alumnos de otras comunidades, con el objetivo de reconocer y valorar los aspectos culturales propios y de los otros. Respecto a esto compartió:

Se tienen que intercambiar cartas con otros niños para aprender de su cultura y también, ayuda para eso la proyección específica de videos donde observen que hay otras culturas, y pues visitar algún lugar aledaño a nuestra comunidad, primeramente, para que de alguna manera ellos tengan un panorama así global en el mundo donde ellos están viviendo ¿qué es lo que los rodea de su entorno? Y de ahí bueno, también esta parte de la lengua, que hay otras comunidades en donde ellos hablan de diferente

manera, creo que es una parte vital en donde ellos deben tener conocimientos que no nomas a lo lejos de que en otros continentes hablan de diferente manera, sino que aun estando aquí cerquitas de nuestro estado hay personas que hablan de diferente formas.

En relación con esto, y como un aspecto que resalta de la diversidad cultural propia del estado, es que, en Morelos prevalecen cuatro dialectos distintos derivados de la lengua náhuatl, volviendo evidente lo relevante de una propuesta como *conocer al de la otra comunidad* como una perspectiva enriquecedora que entre miembros de una comunidad específica tienen de aquel otro como miembro de una comunidad distinta. En la Tabla 8 se observa la distribución de los docentes dentro de esta macrocategoría y temas

Tabla 8

Distribución de docentes en la estrategia de Intercambio cultural y temas emergentes

Macrocategoría emergente	Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
3. Intercambio cultural	3.1.1. Compartir y dialogar mediante videos		T5M, T6H
	3.1. General	3.1.2. Compartir y reflexionar mediante debate	P3M, P9M
	3.2. Específica	3.2.1. Intercambio de cartas y documentos que versan sobre aspectos de la comunidad particular	P5H

d) Estrategia (general o específica) de adaptación curricular

Para esta estrategia, las respuestas de 13 docentes se identificaron entre los temas generales y específicos. Desde la perspectiva general, ocho profesores (tres del nivel primaria y cinco del nivel telesecundaria) argumentaron la necesidad de adaptar el currículo para incluir aspectos culturales, sin detallar en ningún momento a qué cultura en concreto hacían referencia. Por otro lado, el resto de los docentes se identificó en la búsqueda de adaptación intercultural con la finalidad de brindar atención a la diversidad individual del alumnado.

En esta última subcategoría, la mayoría de los profesores de telesecundaria expresaron sentirse identificados, debido a la necesidad de buscar estrategias y actividades que logren brindar la atención a la diversidad individual que los alumnos pudieran estar presentando. Al respecto, T4M compartió “pues adaptas las actividades, por ejemplo, con

esa niña al nivel de lo que ella te pueda hacer y pues con los otros, no tanto como ella, pero sí”. Asimismo, P7M argumentó:

De hecho, las tenemos que hacer diferentes [las clases], pues nuestra planeación debe de abarcar un aprendizaje esperado general para todos (...) en lo que si vamos a hacer diferente, es en el desarrollo de nuestras secuencias de actividades, porque es ahí donde nosotros tenemos que poner o escribir pues, cómo trabajar específicamente con todos, tanto niños especiales, como los niños que van más adelantados, como los niños que van más atrasaditos para lograr ese aprendizaje.

Por otro lado, desde la estrategia específica, los cinco docentes del nivel primaria identificados, argumentan la importancia de realizar adaptaciones al programa buscando partir del contexto y utilizar los materiales pertinentes para la enseñanza de lengua náhuatl, esta estrategia se propone prioritariamente desde el trabajo con el *fichero de actividades*. Al respecto P11H relata:

Abordando los contenidos así, ampliarlos y darlos a conocer pues a través del trabajo con el fichero didáctico en lengua náhuatl, pues se parte desde ahí, se está haciendo cosas, se puede decir como intercultural porque están trabajadas en la cultura en distintas variantes de aquí de Morelos. Entonces, conocemos los conocimientos que hay en [las diferentes comunidades], o sea las traemos a acá, pero ¿aquí cómo es? ¿qué hacen los de acá? se maneja mucho lo que es la cultura, todos los conocimientos de cada comunidad.

Tabla 9

Distribución de docentes en la estrategia de adaptación curricular y temas emergentes

Macro categoría emergente		Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
4. Adaptación Curricular	4.1. General	4.1.1. Introducción de aspectos culturales	P4H, P12H	
		4.1.2 Atención a la diversidad individual del alumnado	P7M	T1M, T2M, T3M, T4M, T6H
	4.2. Específica	4.2.1. Atención a la diversidad cultural	P2H, P5H, P6H, P11H, P13M	

e) Estrategia (general o específica) de aprendizaje cooperativo

En esta estrategia solo se identificaron tres docentes. La profesora del nivel telesecundaria, T3M orientó sus argumentaciones hacia una perspectiva del aprendizaje cooperativo más en función de organizar al alumnado dentro de las actividades (estrategia general); mientras que los dos docentes del nivel primaria P7M y P12H, enfocaron sus propuestas en la organización de dinámicas colaborativas para abordar las actividades en clase, asimismo, declararon importante solicitar a los alumnos el mutuo apoyo.

En principio, cabe resaltar la poca presencia de docentes en esta estrategia, una de las que aparece frecuentemente en la literatura como fundamental y/o clave para la implementación de la EI (Aguado, 2007; Díaz-Aguado, 2015; Jordán et al., 2001). Por otro lado, la diferencia entre la docente de la telesecundaria que argumentó desde esta estrategia en relación con sus colegas del nivel primaria es que no profundizó en sus respuestas, planteándose únicamente como una estrategia que le permite organizar al alumnado, por ejemplo, T3M relata:

Crear equipos mixtos, no necesariamente niños con niños y niñas con niñas, por ejemplo, yo les pido que trabajen con quienes ellos quieran, yo creo que esa es una de las cosas que funcionan (...) porque también eso he visto, que hay que cambiarles de si ya trabajaron mucho ellos solos, pues no está mal que les pida se reúnan, eso los vuelve a lo que se esté haciendo en la clase.

Por el contrario, el docente P12H argumentó:

Pues yo apostaría por dinámicas de integración, por ejemplo, pues sí, dinámicas donde se integren a los niños y que esa integración se lleve a cabo con respeto o fomentando eso (...) todos podemos jugar con todos y relacionarnos con todos, que se apoyen de esa manera en las actividades en clase, esa fue una de las cuestiones que a mí me tocó mucho trabajar en el aula, y pues ¿cómo lo logré? pues con dinámicas de integración precisamente, jugando con ellos.

Tabla 10

Distribución de docentes en la estrategia de aprendizaje cooperativo y temas emergentes

Macro categoría emergente		Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
5. Aprendizaje cooperativo	5.1. General	5.1.1. Organización del alumnado		T3M

f) Estrategia (general o específica) de aprendizaje en valores

Para esta estrategia se registraron seis profesores, cinco del nivel primaria y uno del nivel telesecundaria. Desde la perspectiva general, los docentes del nivel primaria argumentaron la importancia de proyectar videos con contenidos culturalmente diversos desde los cuales se podría pensar para fomentar el respeto y abordar otros valores en clase. Al respecto T3M explicó:

Pues enseñarles los valores a mis alumnos (...) sería enseñarles los valores de respeto, de tolerancia a sus creencias y a sus tradiciones (...) serían algunas obras de teatro, podríamos ver algunos videos sobre los valores, algunos cuentos que también tengo por ahí que hablen de eso... leerles sus derechos de los niños. En el libro de formación cívica viene ahí en el bloque tres me parece, de respetarnos... el tema creo que es aprendo a respetar.

Desde la estrategia específica, cuatro docentes del nivel primaria argumentaron la importancia de introducir temas que deberán ser abordados desde distintos valores, con la finalidad de lograr una convivencia sana y pacífica, finalidad que puntualizaron en sus argumentaciones. Por ejemplo, P8H explicó:

Es importante con los niños abordar que hay cosas que nos unen, pero también hay cosas que nos diferencian, aunque sea a nivel microrregión (...) Se partiría también de los componentes culturales, tenemos que partir también del realce de los valores, la apreciación, la valoración, el respeto, tolerancia, la inclusión, porque nunca falta situaciones que por situaciones de economía hay personas en el mismo salón que se discriminen de 'no pues yo tengo esto', y como yo tengo esto y tú no lo tienes pues no te voy a hablar por esto y lo otro, también es muy importante que en una EI se fomenten los valores para lograr precisamente esto de la convivencia sana y pacífica.

Por su parte, el docente T6H considera importante la introducción de temas donde se retomem los aspectos de la diversidad cultural y desde ahí fomentar valores, es decir, en cada momento el profesor idealmente busca rescatar las distintas virtudes de lo que se está viendo

en clase, con la finalidad de que el alumnado vaya adquiriendo estos conocimientos desde una apreciación valorativa. Al respecto, el docente argumenta:

Pues en las distintas materias, siempre que se ha suscitado el hecho de que sale a relucir algo de otras comunidades o de otras culturas, pues considero que es hablarles [a los alumnos] directamente de valores, de que aprendan ellos a respetar y aceptar a todos aquellos otros que hacen otras cosas ¿no? es ir revisando todos estos puntos con esa visión de respeto, tolerancia y aceptación.

Por otra parte, los docentes P3M, P4H y P8H, argumentaron la importancia de abordar en clases los temas sobre el reglamento escolar, así como hacer del conocimiento de los alumnos los derechos y obligaciones infantiles con miras a su comprensión y aplicación a la vida diaria. Al respecto, el P8H expresó:

Dentro de las primeras cosas que se tendrían que ver, bueno que se ven es cómo demostrarle al niño que tu niño de Morelos, de Guerrero, de Baja California o tu niño que vienes deportado de Estados Unidos tú sigues siendo un ser humano, una persona y como ser humano y persona tienes derechos y obligaciones (...) tiene muy buenas leyes en contra de la discriminación, leyes que favorecen la equidad de género, leyes que obligan a las instituciones a que sean inclusivas.

Tabla 11

Distribución de docentes en la estrategia de aprendizaje en valores y temas emergentes

Macro categoría emergente		Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
6. Aprendizaje en valores	6.1. General	6.1.1. El respeto mediante la proyección de videos	P3M, P5H	
	6.2. Específica	6.2.1. Introducción de temas para convivencia sana y pacífica	P3M, P8H, P11H, P12H	
		6.2.2. Introducción de valores en temas de diversidad cultural		T6H
		6.2.3. Reglamentos, derechos y obligaciones	P3M, P4H, P8H	

g) Estrategia (general o específica) de investigación cultural

Para esta estrategia se identificaron cuatro docentes (tres del nivel primaria y una de telesecundaria). En este caso, todos los profesores hicieron referencia a actividades concretas como investigaciones en textos, libros, videos o bien, con los miembros mayores de la propia comunidad con la finalidad de adquirir conocimientos sobre aspectos culturales ajenos (estrategia general) y los propios de la comunidad a la que pertenecen (estrategia específica).

Pese a que la finalidad es la adquisición de conocimientos culturales, resulta relevante la propuesta de trabajos desde la investigación, donde se espera no solo que el alumno gestione su propio aprendizaje, sino que parte del interés y gusto propio de los estudiantes, contemplándose la postura de atender a estos gustos e intereses. Al respecto P8H argumentó:

Que los niños sean investigadores, que investiguen el porqué de las cosas, por qué se hace un ritual en tales fechas y por qué en esas fechas, porque en una fiesta o en la fiesta de mi pueblo aquí se tiene que dar mole verde, pero en la de allá adelante se da mole rojo, cosas como esas”.

Tabla 12

Distribución de docentes en la estrategia de investigación cultural y sus temas

Macro categoría emergente	Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
7. Investigación cultural	7.1. General	7.1.1. Sobre aspectos culturales generales	P6H
	7.2. Específica	7.2.1. Sobre aspectos culturales propios	P8H, P9M T5M

h) Estrategia (general o específica) de la implementación del juego

Para esta estrategia se identificaron dos docentes de ambos centros educativos, quienes enfatizaron la importancia de implementar diversos juegos que propicien una mejora en las relaciones entre el alumnado, o bien, como estrategia para reorientar la atención en las actividades en el aula. En este caso, no emergió propuesta orientada a una estrategia específica, debido a que ninguno de los profesores aquí expuestos planteo esta categoría como una estrategia que atendiera los aspectos de la diversidad cultural del alumnado. Al respecto, P12H compartió:

Tenía un niño sumamente problemático y entonces cuando ya los veía muy cansados, muy fastidiados, jugaba con ellos (...) los formaba fuera del salón y consistía en que

J. salía corriendo primero y los demás debían correr detrás de él y pues en primera se desestresaban porque corrían”

Por otro lado, en el análisis a las respuestas de lo que *autodescriben* hacen en el aula, permitió identificar a cinco docentes de primaria que previamente no habían planteado esta estrategia, sin embargo, en el discurso de lo que realizan en clase emergió tanto en propuestas generales como específicas. En el caso de las estrategias específicas, la propuesta parte de la implementación de dinámicas lúdicas que permitan retomar cómo se transmite y practica la lengua náhuatl en el aula, asimismo, las actividades de este tipo se prestan para retomar valores respecto a la diversidad cultural y la sana convivencia. Sobre esto P4H relata:

Estábamos viendo el avioncito en náhuatl y ahí tenemos que jugar, igual yo tengo que dar el ejemplo para ir brincando en el avioncito (...) en ese avioncito uno va diciendo los números o lo que se esté viendo [palabras en náhuatl] y va brincando con un solo pie [palabras en náhuatl] y así se va hasta el 10”.

Tabla 13

Distribución de docentes en la estrategia de implementación del juego y sus temas

Macro categoría emergente	Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
8. Implementación del juego	8.1. General	P1M, P12H, P13M	T3M
	8.2. Específica	8.2.1. Actividades lúdicas que retoman lengua náhuatl	P4H, P6H, P11H
		8.2.3. Actividades lúdicas que retoman valores de respeto a la diversidad y convivencia	P12H

Lo que resulta evidente, a partir de lo planteado en este apartado, es que en los docentes de la escuela primaria prevalece el conocimiento de las estrategias específicas para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde la EI, a diferencia de los docentes de la telesecundaria, en los que predominan las estrategias generales centradas en la atención a la diversidad como principio global, y como procedimientos particulares de adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales y, sobre todo, a la cultura vista de manera más abstracta.

Una mayor elaboración de los conocimientos sobre estrategias específicas dirigidas a implementar en las aulas para dar respuesta a la EI, refleja también en mayor medida, la capacidad de reflexionar, buscar, crear soluciones y respuestas al tema de la interculturalidad en las aulas, así como un posicionamiento más crítico y comprometido acerca de estas cuestiones, situación que, idealmente debería verse reflejado en las propuestas de todos los docentes (independientemente del nivel educativo en el que labora).

5.1.2.2. Otras estrategias que emergen en la autodescripción de las prácticas.

A continuación, se presentan los resultados respecto a lo que el docente cree que hace en concreto en el aula. Los elementos que integran esta clasificación son retomados a partir del análisis a preguntas como: *¿qué es lo que hace en el aula? ¿cómo organiza e imparte sus clases? ¿cómo motiva al alumnado? ¿qué es lo que hace para mantener la disciplina en clase? ¿en la planeación de sus clases, contempla las necesidades y gustos del alumnado?*

Vale la pena recordar aquí, que las entrevistas se desarrollaron en diferentes momentos, por lo que la recolección e integración de estos aspectos resultó ser un proceso de análisis diferenciado, caracterizado por identificar los aspectos de la práctica docente a partir de las estrategias generales y específicas antes descritas, permitiendo abonar al listado de las estrategias, esto permite enriquecer el conocimiento sobre esta dimensión.

En principio, se identificaron seis de las ocho estrategias previamente descritas, así como cuatro nuevas categorías emergentes, presentando contrastes no solo en las nuevas macrocategorías, sino también en las declaraciones desde donde se posicionan los docentes, en el Anexo 8 se puede observar la comparación entre lo que el docente cree que se debe hacer para alcanzar una EI y lo que autodescribe que hace en su práctica profesional.

En el caso de las estrategias que no se plantearon en el apartado previo, tanto docentes del nivel primaria como de la telesecundaria sugirieron cuatro tipos diferentes de actividades. La primera de ellas es la estrategia de *integración educativa* propuesta desde aspectos generales y específicos, enfoca sus esfuerzos en integrar al alumnado con necesidades educativas especiales y a los alumnos que presentan diversidad religiosa respectivamente. En la Tabla 14 se puede observar la distribución por docentes.

Desde la estrategia general, P5H compartió: “pues trato de involucrarlo en las actividades de todos, no aislarlo de que tú vas a hacer esto nada más y aquí te quedas (...) involucrarlo con los demás hace que el niño se esfuerce en decir pues yo puedo”.

Tabla 14

Distribución de docentes en la estrategia de integración educativa y sus temas

Macro categoría emergente		Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
9. Integración educativa	9.1. General	9.1.1. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales	P4H, P5H	T4M
	9.2. Específica	9.2.1. Integración de alumnos con diversidad religiosa	P3M	

La segunda estrategia emergente se denominó *transversalización de contenidos en diferentes materias*. Desde esta propuesta dos docentes de primaria y uno de la telesecundaria narraron sus intenciones de retomar contenidos académicos de forma general a lo largo de diferentes materias, mientras que, desde una propuesta específica, un docente enfatizó en cómo trabaja la lengua náhuatl en diferentes clases, introduciendo frases y expresiones en lengua o puntualizando significados con el objetivo de volver habitual en el alumnado la práctica de esta. En la Tabla 15 se observa la distribución por docente. Desde el planteamiento específico, P11H comparte:

Yo hago mucho de hablarles en náhuatl, aunque no estemos en la clase de lengua (...) algunos alumnos ya entienden indicaciones o cuando les digo frases así sueltas, que a veces nada tienen que ver con la clase (...) se está practicando la lengua en otras clases.

Tabla 15

Distribución de docentes en la estrategia de transversalización de contenidos en diferentes materias y sus temas

Macro categoría emergente		Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
10. Transversalización de contenidos en diferentes materias	10.1. General	10.1.1. Contenidos académicos abordados en distintas clases	P4H	T6H
	10.2. Específica	10.2.1. Lengua náhuatl retomada en distintas clases	P11H	

Para la tercera estrategia emergente, tres docentes de primaria relataron el trabajo desde actividades *motivacionales y afectivas*, en primera instancia, hablaron de orientar esfuerzos buscando mejorar el interés del estudiante por el estudio, motivándolo para ampliar sus aspiraciones profesionales; asimismo, un docente relató actividades que permiten reforzar y potenciar la autoestima del alumnado. Esta última propuesta resulta ser uno de los elementos que se proponen como relevantes implementar desde la EI. Al respecto, P12H compartió:

Al inicio los pongo a leer sobre prepárate para aprender, sueña en grande, y pues los voy motivando con esas cosas, entonces, todas las mañanas repetimos un texto que dice ‘yo soy responsable, yo soy inteligente, yo soy tolerante, yo soy respetuoso, soy amable’ (...) me gusta ver cómo van mejorando en su autoestima ¿no? creo que eso es importante hacer con ellos.

Tabla 16

Distribución de docentes en estrategias motivacionales y afectivas

Macro categoría emergente	Temas	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
11. Motivacionales y afectivas	11.1. General	11.1.1. Motivación hacia las aspiraciones profesionales	P6H, P8H, P12H
	11.2. Específica	11.2.1. Reforzar y potenciar la autoestima del alumnado	P12H

Finalmente, tres docentes del nivel primaria hablaron de la estrategia general de *aprendizaje basada en el error*, en ella proponen el señalamiento del error con la noción de que esto permita al alumno identificar y aprender sobre sus propias equivocaciones bajo el argumento de que, contar con esta señalización, el alumno no lo repetirá más adelante. Estas actividades se proponen desde la indicación e invitaciones a encontrar el error, uso de bolígrafos de colores y los espacios a reflexionar sobre esta situación. Respecto a esto, P7M relata:

Aquí me quería escribir verde, por lo que se ve [señala la parte del cuaderno] entonces ¿qué hago? Yo solamente se la subrayo y le digo ‘no es con esa, acuérdate con cual es’ y si no es con esa y sabe que existe la V ah pues me la va a cambiar, es lo que yo hago (...) solo señalo donde está el error y ellos tienen que buscar y cambiarlo, tienen que enfrentarse con ese conflicto.

Como se mencionó previamente, en el Anexo 8 se ilustra cómo los docentes se expresaron entre las estrategias propuestas para lograr una EI y las estrategias que describieron -y reconocieron- implementaban en sus clases. En general, se aprecia una tendencia a describir estrategias generales que centran el esfuerzo de los docentes en brindar atención a la diversidad individual del alumnado.

Respecto a la alta incidencia al momento de autodescribir sus actividades desde una postura general de adaptación curricular, una de las posibles interpretaciones es que, por cuestiones prácticas, los docentes prioritariamente centran su labor en subsanar las dificultades académicas que presenta el alumnado y que, de acuerdo a lo reportado por ellos mismos en distintos momentos, estas dificultades se derivan de situaciones socioeconómicas desiguales, por lo que sus argumentaciones más que plantearse en términos de interculturalidad, lo hacen desde las situaciones de marginación y abandono que permean en la comunidad y a su vez inciden de manera negativa en el desempeño del alumnado.

Se aprecia una variabilidad respecto a las estrategias emergentes en las autodescripciones de sus prácticas, sólo tres de estas estuvieron orientadas a acciones que buscan brindar atención a los aspectos culturales del alumnado, o bien, a trabajar con elementos más propios de la comunidad donde se encuentran insertados los centros educativos. Cabe señalar que, en este caso, únicamente se identificaron a los docentes de primaria, quienes narraron cómo rescatan aspectos de la propia cultura en las dinámicas de sus clases.

El único docente de la telesecundaria que presentó variación en sus autodescripciones con relación a sus conocimientos fue el profesor T6H, quien en tres estrategias donde previamente se expresó desde una postura específica, relató cómo retoma los aspectos característicos de la comunidad para dar respuesta a diferentes situaciones, o bien, para volver comprensible los conocimientos abordados en clase.

Otro aspecto relevante es el hecho de que, en sus conocimientos sobre lo que sucede en el aula, únicamente el docente P11H describió intenciones por transversalizar la lengua náhuatl en diferentes materias, retomando ejemplos concretos y la sugerencia de que, idealmente el resto de los docentes podrían poner en práctica la tarea de familiarizar al

alumnado con la lengua. Por otro lado, solo cuatro docentes describieron el uso de actividades lúdicas como una estrategia de transmitir lengua náhuatl, volviéndola más atractiva y divertida para los estudiantes.

En general, se observa cierta incongruencia entre lo que los docentes conocen y lo que perciben de sus propias prácticas, en teoría son capaces de identificar estrategias generales o específicas que, retoman los aspectos culturales de la comunidad donde laboran, sin embargo, cuando compartieron sus diferentes formas de actuar en el aula, se describen con mayor peso en estrategias generales que buscan subsanar las dificultades que el alumnado pueda estar presentando en el aula.

5.1.3. Dimensión valorativa: actitudes y expectativas relacionadas con la Educación Intercultural

Para el análisis de esta dimensión, se recuperan las respuestas de los participantes a preguntas como: *¿Qué opina de su grupo de alumnos? ¿Cómo describiría a sus estudiantes en clase?*, con la intención de explorar e identificar las actitudes hacia la diversidad cultural que sostienen los docentes de sus alumnos. Asimismo, se retomaron las respuestas a las preguntas y/o conversaciones que iban orientadas a aspectos como: *grado educativo al que serán capaces de llegar los alumnos y trabajo en el que creen podrán desempeñarse en el futuro*, relacionadas igualmente con las creencias y expectativas de los docentes.

Las respuestas de los profesores, en relación con las actitudes y expectativas de logro y profesionalización sobre sus alumnos pueden identificarse en tres grandes posturas:

- a) Actitudes *positivas y altas expectativas*, que a su vez se subdivide en dos, la primera orientada a resaltar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor en el aula, y la segunda, enfocada en la visión de resaltar la diversidad individual desde posturas optimistas;
- b) Actitudes y expectativas *ambivalentes*, donde los docentes en algunos momentos valoran positivamente al alumnado, pero posteriormente se aprecian posiciones negativas hacia los mismos;
- c) Actitudes *negativas y bajas expectativas*, expresada explícitamente en términos de conflicto y obstáculo para la educación de los estudiantes.

En el Anexo 9 puede observarse la distribución de los docentes en diferentes grupos. Resultaría lógico esperar resultados congruentes que relacionen las posturas hacia la diversidad cultural del alumnado con las expectativas de logro y profesionalización que tienen hacia estos.

Cabe resaltar el proceso recursivo por el que esta dimensión se estructuró, retomándose no solo las declaraciones explícitas sobre los temas, sino también recuperando impresiones y vivencias implícitas formuladas en distintos momentos de observación y la convivencia entre la investigadora y los participantes.

a) Postura positiva/ alta expectativa hacia la diversidad y la EI

Desde el análisis a las respuestas de los docentes, así como lo recuperado en distintos momentos se reconocen dos posturas positivas desde las cuales se identifican los docentes, la primera, refiere al *reconocimiento y valorización de la diversidad cultural* como un elemento inherente al contexto, recuperándose estos aspectos culturales desde una visión optimista y enriquecedora en el aula. Desde esta primera posición se reconoce a siete docentes de primaria (P1M, P2H, P4H, P5H, P11H, P12H y P13M) y ninguno de telesecundaria.

Respecto a sus expectativas de logro y profesionalización del alumnado, estos siete docentes ubicaron igualmente sus argumentos desde expectativas altas y esperanzadoras, cuyos argumentos giraron en torno a esfuerzos extras por parte de su labor docente como condicionante de lograr el éxito educativo; pese a que los docentes mencionaron en algún otro momento la percepción de falta de apoyo familiar, centraron sus posturas en el reconocimiento de las capacidades del alumnado como miembro de una comunidad que logra todo lo que se propone. Al respecto P5H comparte:

Fue una experiencia muy bonita porque yo les decía a mis niños ‘yo les voy a enseñar a hablar español, pero ustedes son mis maestros, ustedes me van a enseñar a hablar el náhuatl’ (...) si es difícil sin el apoyo de sus papás, pero yo he visto que alumnos que se lo han propuesto lo han logrado, tenemos profesionistas en la comunidad y da gusto saber que algunos salen de aquí, de esta escuela.

La segunda postura positiva, refiere a la *diversidad individual del alumnado*, en ella se identificaron dos tipos de profesores, aquellos que aludieron conjuntamente a la diversidad cultural previamente descritos (P2H, P4H y P5H), y aquellos que únicamente argumentaron su posición desde el reconocimiento y valorización de la diversidad en términos de religión (P3M) y de capacidades intelectuales (P6H, P9M, P10M y T2M).

Para ambos tipos de profesores, las expectativas identificadas fueron altas, con excepción de la docente P10M. Aquellas posiciones positivas y con altos niveles de expectativas de logro y profesionalización declararon que, pese a la falta de apoyo por parte del gobierno y las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos pueden llegar a ser capaces de salir adelante, llamativamente todos los docentes aquí ubicados relacionaron la importancia del apoyo familiar con los logros de metas propuestos por los propios alumnos.

La única que presentó expectativas de logro y profesionalización ambivalentes fue la docente P10M, quien, en principio declaró reconocer las capacidades individuales de sus alumnos y que, pese a las dificultades que puedan presentarse, los estudiantes serían capaces de lograr todas sus proposiciones, sin embargo, a lo largo de las entrevistas y lo observado en clases, indirectamente refirió a expectativas condicionadas por el apoyo que brindan los padres de familia, de presentarse, considera al alumno como capaz de lograr cada meta propuesta, de lo contrario, resulta prácticamente *imposible*. Respecto a esto, la docente expresó:

La verdad es que son niños que vienen de familias muy difíciles, no los apoyan, no los motivan, y pues yo con eso no puedo hacer mucho (...), pobres de mis niños, pero es que sin el apoyo de sus familias ¿cómo van a poder lograrlo? Si lo veo muy difícil.

b) Postura ambivalente/ expectativa contradictoria hacia la diversidad y la EI

Respecto a esta postura, tres docentes, dos del nivel primaria y uno de telesecundaria se identificaron únicamente desde posiciones ambivalentes, basando sus argumentos relacionados a la diversidad cultural (P8H y T6H) y la diversidad individual (P7M), como elementos de relevancia e importancia de valorar y apreciar, sin embargo, reconocen que

estas características pueden suscitar en situaciones conflictivas que desfavorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resulta llamativo que, estos tres docentes se identifican desde expectativas condicionadas, es decir, reconocen las capacidades individuales del alumnado para alcanzar logros académicos y profesionales, sin embargo, los tres docentes refieren como determinante el apoyo familiar y ciertas características de la comunidad que imposibilitan el logro profesional *total*. Respecto a esto, P8H compartió:

Les he comentado que algunos podrán continuar con sus estudios y que no deberían desaprovechar esta oportunidad (...) desafortunadamente hay papás que no les van a poder dar el estudio, aunque quisieran y aunque ellos le echaran ganas (...) a veces la comunidad no se presta para apoyar totalmente a los niños, si es una situación que se puede salir de sus manos.

Por otro lado, en esta misma postura se identificaron cuatro docentes de telesecundaria (T1, T3, T4 y T5), cuyas actitudes ambivalentes centraron la atención en reconocer, valorar y apreciar la diversidad individual del alumnado sin dejar de señalar que tales diferencias y posibles dificultades representan situaciones conflictivas para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, se identificó que las cuatro docentes sostuvieron expectativas bajas hacia el logro del alumnado. En relación con esto, la T3M expresó:

También hay alumnos que, pues desafortunadamente tienen problemas en casa y también se ve reflejado aquí en la escuela, que de repente ven problemas, violencia (...) ahí como maestro te tambaleas porque no sabes si hacer lo académico o tratar de sacarlos en su vida personal.

c) Postura negativa/ baja expectativa hacia la diversidad y la EI

Finalmente, desde esta postura, tres docentes del nivel telesecundaria se identificaron como abiertamente negativa, esta actitud refirió hacia la cosmovisión de los estudiantes, expresándose en términos de rechazo, negación e incomprensión; reconocen como conflictivo el hecho de que los jóvenes se rigen por usos y costumbres, situación que los lleva a adquirir posturas conformistas y que se ve reflejado en su desempeño académico. Al respecto T4M argumenta:

Ay, pues son muy apáticos, son muy irresponsables, no me cumplen, son pocos los que me cumplen con sus tareas, con sus trabajos (...); yo estuve 12 años en otra telesecundaria en una zona rural, muy alejada y no batallaba así, no sé si aquí es porque son una comunidad indígena (...) es difícil hacerlos cambiar. Yo sí me desespero a veces porque digo ¿cómo es posible? (...) sólo piensan en casarse, porque son como las costumbres del pueblo y es muy difícil poder hacer algo ante eso la verdad.

Tal y como se indicó arriba, las expectativas desde las cuales se identificaron fueron bajas, en términos de números absolutos, las tres docentes expresan la posibilidad de tres a cuatro alumnos por grupo como capaces de culminar exitosamente sus estudios de bachillerato, reconociendo incluso, que de este número quizá uno o dos puedan aspirar a contar con algún título universitario.

Cabe resaltar que, la categorización de la información aquí presentada se rescató de diferentes momentos de las entrevistas, buscando el equilibrio entre las expresiones explícitas e implícitas que los docentes sostuvieron. Por ejemplo, se tienen aquellos docentes cuyas respuestas directas a las preguntas o temáticas aquí abordadas, mantuvieron en todo momento expresiones optimistas y positivas, aludiendo incluso a posturas esperanzadoras, sin embargo, se reconoce por parte de la investigadora y el tiempo de inmersión en el campo que situaciones como estas se suscitaron desde la deseabilidad social, es decir, aquello que los docentes creyeron *debían o resultaba ideal* decir en ese momento de la entrevista.

Esta información se contrastó no solo con lo percibido y recuperado a lo largo de las entrevistas, sino también con lo observado en la cotidianidad de la escuela (y en ciertas ocasiones en el aula), las conversaciones informales sostenidas con los participantes, así como lo emergente en los grupos focales. Respecto a lo observado, resulta sobresaliente las conductas de aquellos docentes que, pese a la actividad que estén realizando en el aula dedican espacios para atender al alumno que se ha quedado rezagado o no ha comprendido ampliamente las actividades.

En relación con la diversidad cultural, no se presentó ningún evento que pudiera declararse como discriminativo o de rechazo, sino que, en la cotidianidad de las escuelas, el

aspecto cultural es algo que no se evidencia ni lingüística ni culturalmente. Sirve de punto de comparación para la investigadora las experiencias previas que tuvo con otras comunidades indígenas, donde estos aspectos resultaban diferenciadores en la relación alumno-profesor y alumno-alumno.

Se rescata aquí el consenso de docentes por ambos niveles educativas en reconocer la situación sociocultural y socioeconómica de precariedad que vive la comunidad, aunque, como se ha resaltado previamente, desde la visión del docente de primaria, existe una persistencia por rescatar las fortalezas y virtudes que consideran posee el alumnado; situación contraria que se percibe de los docentes de telesecundaria, donde solo dos profesores presentaron actitudes y expectativas ambivalentes, expresando el resto posturas abiertamente negativas respecto al logro del alumnado.

5.1.4. Dimensión experiencial-vivencial: experiencias, sentimientos y emociones relacionados con la Educación Intercultural

Para construir esta dimensión, se analizaron y rescataron las respuestas y/o comentarios de los docentes en distintos momentos de las entrevistas, en particular, aquellas que refieren a la expresión de sus experiencias previas relevantes, los sentimientos y emociones vividos en sus prácticas, así como las autovaloraciones profesionales que el docente realizó.

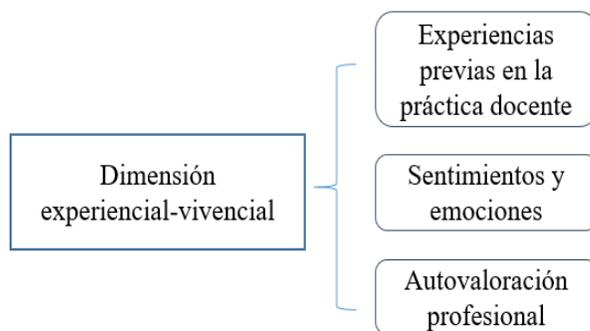
El análisis de expresiones explícitas y/o implícitas permitió configurar una estructura de conocimientos que permite sistematizar la información (ver Figura 3), el conjunto de estos elementos indaga en las percepciones que los docentes tienen respecto a sus propias vivencias, asimismo, se recuperan y declaran las experiencias previas a su profesión, situaciones que suman a la comprensión de cómo el profesorado adquiere diferentes posturas respecto de la diversidad cultural. Identificar y comprender estos abordajes en términos de *posiciones* que el docente adopta, sumará a la comprensión de la relación entre este y su práctica docente.

La información a continuación presentada se propone desde tres puntos de análisis, en primer lugar, se retratan las experiencias previas a la formación docente, en la que los participantes pudieron relacionarse o no con miembros de alguna otra comunidad indígena

del país. En segundo lugar, se describen las diferentes situaciones conflictivas emergentes en el discurso del profesorado y que permite articular los diferentes desafíos presentes en su práctica docente. Por último, a partir de estos eventos desestabilizadores, se describen tendencias de sentimientos experimentados y vividos, permitiendo identificar algunas de las posturas adoptadas por el profesorado para hacer frente a estas situaciones de conflicto.

Figura 3

Elementos que configuran la dimensión experiencial-vivencial, sentimientos y emociones respecto a su práctica docente



Respecto al primer punto de análisis, la posible *experiencia previa* con alguna comunidad indígena, de los 19 profesores participantes, solo tres docentes de telesecundaria (T1M, T3M y T4M) declararon no haber experimentado previa a su formación relación alguna con miembros de alguna comunidad originaria, incluso hacen alusión de alguna vez pasar por la comunidad en la que actualmente laboran, teniendo una percepción negativa y de conflicto sobre la misma, idea que, precisamente tiende a reproducirse por todo el estado entre personas.

Por otro lado, la docente T2M relató sus experiencias de formación previa en una comunidad indígena diferente del estado, donde tuvo la oportunidad de relacionarse y tratar tanto a alumnos como a padres de familia por todo un año, esta experiencia es rescatada como un aspecto positivo que influyó en la adquisición de un panorama optimista hacia la diversidad cultural. Respecto a esto, T2M comparte:

Cuando estuve en [otra comunidad] pude observar eso que te digo, (...) no requieren nada de apoyo en artes, son muy manuales, (...) la comunidad de por sí trabaja en muchos tipos de manualidades, teje conchas, teje bolsas, (...) y eso me hace pensar que pues, todos los chicos son hábiles para algo, los chicos que viven en estas comunidades.

Por su parte, el docente T6H compartió su relación cercana con la comunidad participante, por el hecho de ser vecino, ha presenciado por sí mismo el transitar de la comunidad a lo largo de los años y, ha sido testigo de la pérdida de valores culturales que ha padecido. En sus primeras experiencias como docente frente a grupo, participó en una telesecundaria inmersa en otra comunidad indígena, desde ahí realizó comparaciones entre ambas comunidades, percibiendo poca o nula pertinencia cultural del contexto actual donde labora, resalta, entre otras cosas, una falta de prácticas y actividades características propias de los pueblos indígenas.

En el otro extremo, los docentes de primaria, cuya mayoría pertenece a la comunidad participante, presentaron diferencias en cuanto a sus experiencias previas. Por un lado, los docentes provenientes de otras comunidades indígenas (P6H, P7M, P11H y P13M), se relacionaron con miembros de comunidades ajenas a la propia hasta que ingresaron a la universidad, acción que implicó el traslado de los docentes a escuelas ubicadas en la capital del estado.

En el caso particular del profesor P11H, su labor como exfuncionario educativo le permitió recorrer y conocer las diferentes comunidades originarias de Morelos, situación que previamente no había tenido la oportunidad de realizar. Cabe señalar, la poca comunicación entre los pueblos originarios, no hay eventos o acontecimientos que los lleven a interactuar entre ellos y en la mayoría de las ocasiones son las demandas del ámbito laboral lo que impulsa esta convivencia entre comunidades. Tal es el caso de la docente P13M, cuyo contacto con la comunidad participante no fue propiciada sino hasta su ingreso laboral en el plantel educativo.

Respecto a los docentes de la primaria oriundos de la comunidad participante, las situaciones de poca o nula relación con miembros de otras poblaciones indígenas es bastante similar con lo previamente descrito, exceptuando los casos de los docentes P2H y P12H, quienes se formaron en instituciones fuera del estado de Morelos, lo que implicó el frecuente

contacto con miembros de otras comunidades originarias de diferentes estados de la república. Al respecto el docente relata “en la universidad asistí a varios congresos nacionales de comunidades indígenas y si es muy padre el conocer y involucrarte en diferentes culturas, escuchar a jóvenes nahuahablantes que realmente lo hablan al 100% ¿no? idiomas de todo el país”.

En el segundo punto de análisis, en las respuestas de los docentes durante el desarrollo de las entrevistas se identificaron una serie de *experiencias conflictivas* en la práctica docente que se relacionan a la diferente gama de sentimientos y emociones experimentados, aspectos que permiten a su vez, conocer las autovaloraciones profesionales que los participantes realizaron a lo largo de las distintas entrevistas.

El término de *experiencias conflictivas* en este marco se utilizó para categorizar la información que deriva de manera directa de las entrevistas, y que suma a la construcción de la *dimensión experiencial- vivencial* desde la interpretación que se hace de estos contenidos (sin retomar -por el momento- lo obtenido desde la técnica de *incidentes críticos*, lo que se analizará en el siguiente epígrafe). Sin embargo, lo *conflictivo* es, en este marco, indicativo de expresiones afectivas que destacan el nivel de dificultad experimentado en estas situaciones para los docentes, su repercusión en sus interacciones con sus propias funciones y con los diferentes actores de la comunidad educativa.

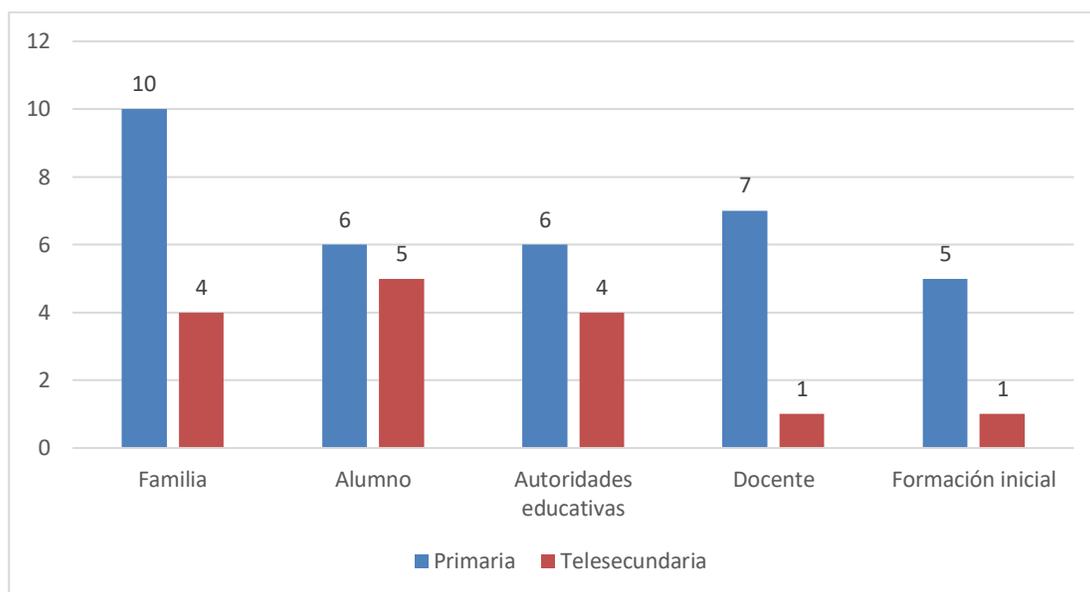
En general, se puede hablar de cinco temáticas que engloban estas experiencias:

- a) Las derivadas de la familia del alumno
- b) Las relacionadas con el alumno y sus características
- c) Las que refieren a las autoridades educativas
- d) Las relacionadas con el propio docente
- e) Las que alude a los aspectos de la formación docente

En la Figura 4 se puede observar la distribución de docentes por nivel educativo en cada una de las temáticas. Cabe señalar, que al igual como se ha visto en las otras dimensiones que configuran las concepciones, los docentes participantes pueden identificarse en más de una categoría a la vez, tal es el caso del profesor que reconoció como experiencias conflictivas aquellas que se derivan de la familia del alumno, de las características propias del alumno y de las relacionadas con las autoridades educativas.

Figura 4

Distribución de los docentes por nivel educativo en los grupos diferenciados de experiencias conflictivas



Como se observa, la mayoría de los docentes de ambos niveles educativos reportaron situaciones relacionadas con la familia y con el poco o nulo apoyo y participación hacia la educación de sus hijos, expresaron percibir poco interés por parte de los padres de familia al cumplimiento de sus obligaciones, como son la asistencia a reuniones escolares y la correspondencia a las solicitudes del docente. Por su parte, los profesores de la primaria señalaron la existencia de dinámicas disfuncionales, retomándose aquí lo relatado en el apartado sobre la *Caracterización del Contexto Socioeducativo*, acerca de cómo estas situaciones repercuten en la actitud hacia el estudio y el desempeño académico del alumnado.

En la Tabla 17 se aprecian los aspectos característicos que conforman estas experiencias, así como sus respectivos ejemplos evidenciando sobre el sentir del docente ante estas situaciones vivenciales. En el Anexo 10 se presenta un resumen con la distribución de los docentes por nivel educativo en las diferentes categorías emergentes.

Cabe señalar que, en principio las expresiones de sentimientos y emociones que emergieron a lo largo de las narrativas estuvieron orientadas hacia lo negativo, sin embargo,

hay docentes que expresaron su sentir desde una perspectiva positiva, rescatando las virtudes y los beneficios que se pueden obtener desde las diferentes experiencias conflictivas.

Tabla 17

Las diferentes experiencias conflictivas en el aula más reportadas por los docentes de ambos niveles educativos

Tipo de experiencia	Descripciones	Reacciones emocionales-afectivas	Ejemplos
La familia del alumno	Falta de apoyo y participación por parte de los padres de familia hacia el estudio de sus hijos (no se involucran)	Preocupación, angustia, desesperación, frustración, molestia, agotamiento, resignación Agrado por su labor	P5H: papás que están al pendiente son papás de niños que van adelante, que van destacados y los demás que se van quedando, es más ni vienen por ellos. P10M: Yo tuve una experiencia fea, que ya no me quedaron ganas de hablar con el papá (...) es una limitante que te ponen los papás, decirte tú no puedes hacer esto con mi hijo, me quitas autoridad.
	Cuestionamientos y acusaciones por parte de los padres de familia	Frustración, angustia, desesperación	P2H: no es lo mismo atender a un niño que viene bien desayunado (...) a alguien que no durmió porque llegó el papá borracho, se vino sin almorzar y se vino sin dinero, la atención va a ser totalmente diferente, ahí es donde los alumnos no avanzan.
	Factores familiares que afectan el desempeño del alumnado (violencia, drogadicción, desnutrición).	Preocupación, impotencia, inseguridad, compromiso de trabajar	
El alumnado	Motivación por parte del alumno: Falta de interés hacia el estudio por parte del alumnado.	Desesperación, angustia, desánimo, desesperanza, resignación, esperanzada	T4M: uno se desespera porque dices “ay cómo a tu edad, yo no era así” querías superarte, querías estudiar, (...) después de la secundaria me voy a la prepa y después a la universidad, no pensabas en casarte; y aquí muchos así de “¿para qué estudiar maestra? Si nos va a mantener la suegra”.

	Bajo nivel académico del alumnado (dificultades académicas)	Angustia, agotado, preocupación, desesperación	T6H: tenemos alumnos con un rezago educativo atroz, sin poder leer, sin poder escribir, sin tener la situación de una lectura, sin conocer las operaciones básicas, tratamos de solucionar o remediar los vacíos.
	Normas conductuales Las conductas disruptivas de los alumnos (dificultades para controlar el grupo).	Preocupación y desesperación, frustración, angustia, agotamiento y hartazgo, culpa, felicidad y compromiso	P7M: cuando te das cuenta, ya llevas media hora llamándoles la atención y los niños ya tienen media hora que no trabajaron y cuando ya ves el reloj, ya van a salir a comer, eso a mí me frustra demasiado, no sé a los demás maestros, pero a mí, me desespera, me preocupa.
	Falta de comprensión y apoyo económico por parte de las autoridades educativas.	Indefensión, enojo, incompreensión, menospreciado,	T1M: pareciera que te dicen hazte bolas ¿no? por ejemplo, hay libros que vienen recomendados en las materias (...) pero cuestan 500 pesos y obvio los papás no van a comprarlos y el gobierno, pues no apoyan en esto, porque no te los dan y tienes que conseguirlos, sino te lo tienes que brincar y es un tema menos que no puedes ver, es muy desesperante.
Las autoridades educativas	El o la directora/a del plantel (conflictos derivados de la dirección y su falta de apoyo y comprensión)	Desánimo, desesperanza, incompreensión, represión indefensión, enojo	P1M: no era de sus consentidas, sus consentidas eran otras, faltaban cuando querían y a mí no me daban permiso ni cuando se iba a casar mi hija. Había preferencias y eso no me gustaba.
	Los contenidos académicos impuestos: Falta de pertinencia en planes y programas de acuerdo con el contexto desde donde se enseña.	Desprotegido, enojo, molestia, incompreensión, no apoyado Compromiso	P2H: toman acuerdos internacionales que vienen a dañar nuestro país, no son capaces de crear algo acorde a nuestras necesidades, toman patrones económicos que les imponen desde fuera y nada tienen que ver con nosotros los de comunidades indígenas.
El docente	Conflictos personales: Dificultad para distanciarse de los problemas personales del alumno	Preocupación, impotencia,	P9M: yo no sé cómo ayudar al niño aquí en la escuela para que se sienta mejor, yo sé que

		frustración, angustia	no voy a resolver los problemas de su familia, pero tampoco sé cómo no inmiscuirme en ellos, entonces si me gustaría saber cómo poder ayudar a ese pequeñito.
	Relativo a los métodos de enseñanza: Malas prácticas por parte del docente (no adecuado desempeño).	Desesperación	P4H: el mismo ambiente me absorbió, no hacía nada, solo cuando avisaban que irían las autoridades preparaba algo, por si me tocaba que me revisaran, el mismo director nos decía cuándo iba a pasar eso.
	Relación entre colegas: Problemáticas entre compañeros docentes (desacuerdos en las acciones educativas y niveles de dominio lingüístico).	Inutilidad-rechazada, enojo, molestia, ofensa, incomprensión, orgullo y compromiso	P3M: hay maestros y lo hemos vivido, este, en lo que es las ofrendas los obligan a participar, o los obligan a bailar, entonces, pues no existe ese respeto o esa tolerancia.
Relativo a la formación inicial	Falta de pertinencia cultural (comprender, apreciar y valorar a la diversidad cultural; uso de lengua náhuatl)	Preocupación, inquietud, amor y compromiso por la profesión	P12H: nos falta apropiarnos de eso, nos falta entender la diversidad y que formamos parte de esa diversidad.
	Revisión de casos prácticos (sobre cómo lidiar con los padres de familia y las conductas del alumnado)	Preocupación, temor, incertidumbre	P4H: no te enseñan a lidiar con los papás, con los alumnos, con los compañeros, son muy diferentes cuando estas en la práctica, vas aprendiendo conforme vas experimentando.
	Aprender a respetar y tolerar las diferentes creencias y costumbres	Enojo, no apoyada	P3M: no, nos enseñan esto, aunque en los libros viene, de hablar del respeto, hablar de que, si los demás tienen otras costumbres, otras tradiciones los demás los debemos de respetar y eso no pasa aquí, ni a mí me respetan pues.

Nota: Lo que aparece en negritas hace referencia a contenidos emocionales positivos

En general, se identifican diferentes expresiones de sentimientos a lo largo de las cinco temáticas de experiencias conflictivas. Con frecuencia, los docentes acudieron a la descripción de sus emociones y sentimientos desde posiciones negativas, predominando aquellas que se relacionan con la preocupación, la angustia, desánimo, desesperación y

frustración; hay quienes llegaron a expresar estados de agotamiento, provocando en ellos cuestionamientos sobre sus propias capacidades y habilidades como docentes.

En sintonía con los sentimientos y emociones desde una posición negativa, también se identificaron aquellos contenidos afectivos que se relacionan con el *desánimo*, *enojo*, *impotencia* e *indefensión*. A lo largo de sus discursos, se volvieron frecuentes expresiones como “no me puedo apoyar con mi director”, “el director no comprende las situaciones en el aula”, “fue difícil el trabajo con él/ella”, “es imposible atender tus funciones cuando él/ella te demanda otras cosas” por citar algunas. Se evidencia una vez más la falta de comprensión y pertinencia curricular que perciben los docentes sobre las funciones que desempeñan y los contenidos académicos abordados.

Por otro lado, también se identificaron docentes cuyas declaraciones permitieron identificar expresiones de sentimientos y emociones desde un posicionamiento positivo, quienes sienten esperanza hacia su labor docente y un alto compromiso para brindar ayuda y apoyo al alumno; asimismo, algunos hablaron de sentirse felices y satisfechos con su vida profesional y expresaron sentimientos de agrado y valoración hacia las diferentes actividades que realizan.

De esta manera, existen dos *tendencias generales* que emergen de este tipo de experiencias: aquella que retoma estos planteamientos como un *desafío* al que el docente puede hacer frente y enriquecer su experiencia en términos de aprendizajes personales (presente mayoritariamente en los profesores de la primaria); y aquella que deposita un peso significativo a estas situaciones *para justificar las deficiencias* del proceso de enseñanza-aprendizaje (presente en la mayoría de los docentes de la telesecundaria).

La primera de las tendencias puede relacionarse con el abordaje que Bilbao y Monereo (2011) llaman *tendencia estratégica*, donde se reconoce la capacidad del docente para modificar *in situ* sus propias estrategias y planeaciones, y aunque en principio no se produce un cambio en profundidad, se puede pensar en un mayor acercamiento a la reflexión y revisión de sus propias concepciones y sentimientos.

Por el contrario, la segunda tendencia se corresponde con la denominada por los mismos autores como *reactiva*, pues posiciona al docente desde una respuesta emocional de autoprotección, rechazo y autoafirmación, indicando la poca capacidad respecto a cambios efectivos que debiese hacer en el aula.

Sin dudas, resulta esencial, en la búsqueda de la comprensión de las relaciones entre concepciones y prácticas docentes, que constituye en objeto principal de esta investigación, identificar categorías que permitan establecer el puente entre ambas realidades, las de complejas concepciones y las de las realidades de impacto e implementación en las aulas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.2. El abordaje de las concepciones sobre la Educación Intercultural como configuraciones complejas

En este apartado, se analiza y se presenta una propuesta analítica y explicativa que aborda cómo se configuran las diferentes dimensiones comprendidas en las *concepciones*. Así, se busca comprender cómo se estructuran estas concepciones a partir de la perspectiva multidimensional que se propone y que emerge del propio análisis de la información.

En esta propuesta, el *núcleo conceptual* corresponde a las creencias que tienen los docentes sobre la EI, y sobre esta base se articulan e integran las diferentes dimensiones, relacionándose de forma congruente (o incongruente) con dicho núcleo conceptual.

En la Figura 5 se ilustra la dinámica de las distintas dimensiones con los núcleos conceptuales previamente identificados. En principio, se considera un continuum de complejidad que va desde la creencia de *Atención a la Diversidad Individual* (la cual no hace alusión a la diversidad cultural), pasando por la *Enseñanza Adaptativa* y la *Diversidad Cultural* (donde los elementos que las componen pueden o no transitar entre la atención a la diversidad individual y la diversidad cultural), hasta llegar a creencias que se relacionan con el mayor apego a un modelo de EI, como lo son la de *Vía de Rescate Cultural* y la de *Enseñanza en Valores*.

En este sentido, se ha encontrado que la *dimensión práctica* transita entre estrategias que van de lo general a lo específico, declarando la intencionalidad y reflexión respecto a

brindar una educación pertinente, situada y que atienda las necesidades particulares y contextuales del alumnado. Asimismo, en la *dimensión valorativa* se ha observado una tendencia a valorar de forma positiva la diversidad individual del alumnado en los primeros dos núcleos, avanzando hacia posturas que favorezcan la visión positiva sobre la diversidad cultural del alumnado en el resto de los núcleos.

Finalmente, la *dimensión experiencial-vivencial*, se expresa en una diversidad de posturas que van siendo cada vez más estratégicas y reflexivas, evidenciando aspectos clave tanto en su formación inicial como continua; un docente centrado en la mejora constante de sí mismo, reflexivo y autocrítico, así como enfocado en el reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado, será capaz con mayor precisión de atender esta diversidad y lograr proponer desde su práctica estrategias y actividades que se correspondan con un enfoque intercultural.

La Figura 5 pretende reflejar, precisamente, la idea de que el tránsito a una concepción integral, más compleja y madura, de la Educación Intercultural, se configura precisamente en la experiencia individual y profesional de los docentes, reflejada en el desarrollo de dimensiones que dan cuenta de sus componentes estructurales. Estos tienen una dinámica particular a nivel personal, experiencial, en función de factores como la pertenencia del profesorado a las comunidades y su posible identificación con estos contextos sociocultural, y con su labor en un contexto educativo específico determinado por el nivel educativo y tipo de escuelas en que trabajan.

Figura 5

La relación esperada de las creencias en relación con las dimensiones que configuran las diferentes concepciones sobre EI



Finalmente, la sistematización de la información relativa a las concepciones sobre la EI y su configuración multidimensional permitió identificar tres tipos de configuraciones complejas:

- *Configuración Tipo 1:* la Educación Intercultural como subconjunto de la educación inclusiva y la atención a la diversidad individual.
- *Configuración Tipo 2:* la Educación Intercultural como modelo específico, con una relación de unidad e independencia relativas respecto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad individual.
- *Configuración Tipo 3:* la Educación Intercultural como concepción en formación, y como una transición de la educación inclusiva a su independencia total.

El sustento empírico de esta tipología es precisamente la tendencia percibida en las diferentes dimensiones a mantenerse entre un polo donde se retoma el modelo educativo de

la Inclusión y el otro polo donde se inserta un modelo de Educación Intercultural (ver Figura 5).

Otra de las razones que respaldan y apoyan esta diferenciación, es el hecho de que la creencia de *Diversidad Cultural*, presente en todos los docentes, comprendió una serie de matices que se corresponden con esta visión dependiente-transitoria-independiente entre un modelo Educación Inclusiva y un modelo de Educación Intercultural.

En la Tabla 18 se sistematizan las concepciones complejas identificadas, y las particularidades de su configuración a partir de las diferentes dimensiones que articula o comprende (conceptual, práctica, valorativa, experiencial). Igualmente, presenta a los docentes que se identificaron en las mismas.

Tabla 18

Tipos de concepciones complejas y sus características emergentes

Concepciones complejas sobre EI	Particularidades emergentes de su configuración	Docentes Primaria	Docentes Telesecundaria
Configuración Tipo 1 EI como subconjunto (subordinado) de la educación inclusiva y la atención a la diversidad	Perspectiva general, estrategias de enseñanza-aprendizaje generales predominantemente		
	Actitudes relativamente conflictivas (ambivalentes, y/o negativas)		
	Sentimientos en que prima lo conflictivo, la indefensión, impotencia, inseguridad respecto a su capacidad para trabajar en el aula con estas condiciones	P7M, P10M,	T1M, T3M, T4M, T5M
	Postura de autoprotección, o negación/evitación de problemáticas relacionadas con el contexto intercultural.		
Configuración Tipo 2 EI como modelo específico, en unidad, pero relativamente independiente de la educación inclusiva	Perspectiva particular centrada en la diversidad cultural, posibilidad de elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje más específicas o centradas en lo intercultural.	P1M, P2H, P4H, P8H, P9M, P11H, P12H	T6H
	Actitudes positivas hacia el alumnado desde el reconocimiento de lo cultural, expectativas positivas y altas respecto a la diversidad cultural de los estudiantes.		

	Seguridad en sus competencias para trabajar en estos contextos, valoración positiva de las experiencias previas y actuales (como desafío que enriquece)		
	Postura estratégica (apertura a la experiencia, creatividad, búsqueda de solución de problemas)		
Configuración Tipo 3 EI como concepción en formación	Reflejan un tránsito de las concepciones generales sobre la diversidad a los modelos específicos, distintivos. Concepciones no formadas, aisladas, fragmentadas, sobre la EI. Posible contradicción entre las diversas dimensiones.	P3M, P5H P6H, P13M	T2M

Respecto al primer tipo de concepción, la ***EI percibida como un subconjunto de la educación inclusiva y la atención a la diversidad***, se articula sobre la base de creencias más generales como: *Atención a la Diversidad Individual, Enseñanza Adaptativa y Diversidad Cultural*, sobre todo en aquellos docentes que solo aluden a ella en términos de un elemento a tener en cuenta opcionalmente, adicionalmente, como un componente externo del proceso de enseñanza-aprendizaje que no necesariamente está involucrado en su significado ni en su calidad. La tendencia de este tipo es superficial y general, no ahonda en los aspectos de la diversidad cultural ni en la particularidad del contexto.

En mayor detalle, en el caso de la dimensión práctica, desde este primer tipo se declara una tendencia de estrategias centradas en los aspectos generales de la educación y la atención a la diversidad individual, guardando íntima relación con las creencias que regulan como núcleo base. Asimismo, los sentimientos y emociones que resaltan son aquellos en que prima lo conflictivo, la indefensión, impotencia e inseguridad. Por otra parte, en este primer tipo de concepciones, las docentes que se identificaron en ellas tienden a cuestionarse su capacidad para trabajar en el aula bajo condiciones y/o situaciones que *no están bajo su control*, evidenciándose así una *postura reactiva*, cuya estrategia principal se ha convertido en la autoprotección y negación/evitación de problemáticas relacionadas con el contexto cultural en el que laboran. A su vez, esto se expresa en la dimensión valorativa, donde actitudes negativas y ambivalentes combinadas con bajas y/o condicionadas expectativas de logro se

mezclan en una configuración que no favorece al proceso de enseñanza- aprendizaje en contextos culturalmente diversos.

Como ejes de contrastación identificados, se tiene el de nivel educativo y la pertenencia a la comunidad, debido a que, de las docentes que aquí se identifican, cuatro son de la telesecundaria y, en conjunto con la profesora del nivel primaria, ninguna de ellas pertenece a la comunidad; se evidencia esta visión de no contemplar al alumnado como niños o niñas, o jóvenes poseedores de una cultura diferente. Resulta interesante declarar que la docente del nivel primaria sí realizó comentarios o argumentaciones que retomaban los aspectos de la diversidad cultural, sin embargo, mayormente enfatizó en las diferentes capacidades del alumnado y la urgencia de buscar estrategias para incluirlos a todos.

Por otro lado, en el segundo tipo de configuración compleja, la **EI como un modelo específico, distintivo y relativamente independiente de la atención a la diversidad individual y la educación inclusiva**, en comparación con la anterior, la diversidad cultural es relacionada prioritariamente desde una valoración positiva y como un elemento que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva particular, prevalece una tendencia a la búsqueda y concientización de estrategias más específicas, centradas en los aspectos culturales del alumnado, así como en las características particulares de la comunidad. La mayoría de los docentes aquí identificados presentaron actitudes positivas hacia el alumnado desde el reconocimiento de lo cultural, así como expectativas de logro y profesionalización altas; estos aspectos se reflejaron en seguridad sobre sus propias funciones y competencias para trabajar en estos contextos, desde posturas estratégicas y reflexivas, siendo esta última la recomendada desde un enfoque intercultural.

En este caso se destacó el papel de los dos ejes de contraste que permiten comprender cómo se relaciona esta concepción multidimensional. En el primero de ellos, la pertenencia a la comunidad, si bien, el único docente de la telesecundaria quien -sea dicho de paso- presentó mayor congruencia entre sus conocimientos y lo que autopercebe de su práctica, se expresó en términos ambivalentes respecto a la diversidad cultural del alumnado, centrando sus argumentos a características de índole social que ponen en riesgo la educación del alumnado, por ejemplo, el hecho de que los padres de familia presentan problemas de alcoholismo y drogadicción.

Este tipo de situación es retomada por los docentes de primaria, que pertenecen a la comunidad, aunque el objetivo no queda en una simple queja o señalización de las fallas de los padres de familia, sino que se vuelve una forma de ilustrar los esfuerzos que como docentes tienen que realizar para motivar e impulsar al alumnado hacia el estudio, evidenciándose un alto compromiso con los miembros de su comunidad. Tal es el caso del profesor P12H quien compartió:

A mí ser maestro se me hace sumamente importante porque creo que cargamos con una responsabilidad social inmensa (...) estamos formando sociedades y eso se me hace sumamente importante, no sólo porque es tu trabajo y te pagan, sino porque pues bueno, es parte un compromiso que tenemos con nosotros mismos, aquí en la comunidad y para la nación”.

El segundo eje de contraste fue el de la formación inicial, se detectó que el único docente que mayor congruencia presenta en el análisis multidimensional de esta concepción es el profesor P12H, quien no solo reflexiona sobre lo que propone y hace en el aula, sino que también cuestiona propositivamente sus propias capacidades y actuaciones desde la perspectiva de lo intercultural. De todos los participantes en el presente estudio, fue el único cuya formación fue en una institución diferente a la Normal y/o la UPN, y por el contrario acudió a una universidad intercultural en el Estado de México.

Resulta interesante que en ninguno de los casos se evidenció una independencia total entre un modelo de EI y uno de Educación Inclusiva, aunque sí hay propuestas que plasman la intención de educar para la convivencia desde el respeto y la capacidad de valorar y apreciar al otro, estas son menos constantes que aquellas enfocadas en dar atención individual a las necesidades educativas especiales y que con mayor frecuencia se expresaron en propuestas de adaptación curricular.

La percepción de la diversidad cultural parece en ocasiones estar regulada por la noción de la convivencia con otras comunidades, como si, por el hecho de todos pertenecer a la misma comunidad no existiera la posibilidad de presentarse esta diversidad. En más de una ocasión la investigadora pudo registrar en su diario de campo frases como “es que aquí todos somos de la misma comunidad, no tenemos esa diversidad” evidenciándose la noción

de que lo intercultural únicamente se relaciona cuando esta diversidad cultural es evidente, lo que podría hacer pensar en una falta de reflexión sobre otras formas en las que la diversidad se expresa aún en la misma comunidad: lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.

Finalmente, el tercer tipo de concepción, donde la *EI es percibida como una concepción en formación*, refleja un tránsito de las creencias generales sobre la diversidad (individual y cultural) a los modelos específicos y distintivos que atienden los elementos de la interculturalidad. Aquí se insertan los docentes en lo que, en los contenidos de las dimensiones identificadas no presentan congruencia en términos generales, abonando a la idea de que tales concepciones se encuentran en formación, quizá aisladas y fragmentadas sobre la EI.

En general, las dimensiones presentan variaciones que pueden romper con la lógica de relación que en el primer tipo resultaba evidente, aludiendo a esta declaración de “en formación”. Los núcleos conceptuales que sirven de base pueden crearse de combinaciones entre las cinco creencias (ver Figura 5), diferenciándose por la intencionalidad en la que estos parecieran orientarse. Por ejemplo, hay docentes en este tipo complejo de configuración que proponen atender la EI desde combinaciones como *Diversidad Cultural y Enseñanza en Valores*, o bien, *Diversidad Cultural, Vía de Rescate Cultural y Enseñanza Adaptativa*, desde matices que indican aún una relación dependiente entre el modelo inclusivo e intercultural, cuando lo que debería primar es la independencia de la Educación Intercultural y su concepción a partir de sus particularidades y especificaciones.

Por ello es por lo que, en las dimensiones prácticas y valorativas pueden encontrarse aún el predominio de propuestas generales que enfocan la atención a la diversidad individual -negando aparentemente, la diversidad cultural-, aunque a su vez, coexisten propuestas específicas que buscan dar espacio a los aspectos de la EI -de ahí la declaración de *fragmentación*-. En términos generales, los docentes que aquí se identifican tienden a presentar actitudes positivas hacia la diversidad individual, y expectativas de logro y profesionalización altas, sin embargo, existe la presencia de cierta congruencia, puesto pareciera que no solo aluden a los aspectos de la diversidad individual, ya que en la dimensión práctica se retoman -o proponen- aspectos de la cultura o de la comunidad, adoptando perspectivas más específicas y/o diferenciadas.

La clasificación de experiencias y sentimientos que se suscitan desde este tipo de configuración compleja se ligan en su mayoría al reconocimiento de las dificultades que la falta de apoyo por parte de la familia y las autoridades educativas repercute en el que hacer docente, sin embargo -y contrario a cómo se expresó en el primer tipo de concepción- este reconocimiento motiva e inspira al profesor en la constante búsqueda de acciones al interior del aula que permitan dar respuesta ante las diversas dificultades, presentando así una postura identitaria estratégica (Monereo y Bilbao, 2011).

Solo una docente presentó un alto grado de incongruencia entre el análisis multidimensional, sin embargo, sus argumentos y propuestas retomaron los aspectos de la diversidad cultural y la importancia de trabajarlos en el aula con el objetivo de recuperarlos. Pese a que se identifica desde una postura reactiva, tendiente a la autoprotección, el reconocimiento que hace de la diversidad cultural del alumnado y cómo este puede ser un elemento enriquecedor en el aula, permite percibirla en una concepción de la EI en formación. Esta docente forma parte del análisis posterior a presentar en la descripción de las clases (P10M).

En este tercer tipo de concepción compleja el eje de contrastación fue de nueva cuenta el nivel educativo, puesto, la única docente del nivel telesecundaria aquí identificada presentó una mayor inclinación por la descripción del alumnado en términos de capacidades y cualidades únicas, mientras que los docentes del nivel primaria, pese a que recurrieron a esta descripción del alumnado, también reconocieron en su mayoría el peso e importancia de rescatar los aspectos culturales con la intencionalidad de recuperar la identidad étnica.

CAPÍTULO 6

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS AULAS

6.1. Las prácticas docentes en la realidad del aula

Para este epígrafe se presenta el análisis de las prácticas docentes a partir de la codificación reflejada en el instrumento PROFUNDO-EBM v.3, se identificaron códigos y patrones secuenciales de conductas con una mayor presencia; asimismo, se contrastó la información de las categorías identificadas en los análisis previos de la dimensión práctica de las concepciones (estrategias generales y específicas de EI), buscando caracterizar las conductas dentro del aula, con la finalidad de comprender su naturaleza en el marco de la EI.

Se analizaron las clases de cinco docentes, quienes brindaron su consentimiento para videograbar varias sesiones en diferentes momentos a lo largo de la recolección de los datos. El análisis de clases con el uso del PROFUNDO-EBM v3. se realizó en tres profesores de primaria P1M, P2H y P10M, y dos profesores de telesecundaria T4M y T6H.

Con la intención de tratar de garantizar la ausencia de reactividad, se eliminaron las primeras dos horas de grabación, por lo que, el análisis se llevó a cabo a partir de la tercera hora registrada por docente. Asimismo, la selección de los tramos de tiempo dependió de aquellas con mejores condiciones de visionado y audición.

Se codificaron inicialmente el número de sesiones con el tiempo establecido en el estudio de optimización realizado previamente (ver Anexo 3), que garantizaba la *Generalizabilidad* de los resultados. Sin embargo, y con la intención de asegurar el dato fidedigno de la información analizada, se codificaron entre una o dos sesiones más por cada profesor. Por lo tanto, el número de sesiones y tramos de tiempo de cinco minutos por docente quedó de la siguiente forma:

1. Para la docente P1M: cuatro sesiones de tres tramos de tiempo.
2. Para el docente P2H: cinco sesiones de tres tramos de tiempo.
3. Para la docente P10M: tres sesiones de cuatro tramos de tiempo.
4. Para la docente T4M: cuatro sesiones de cuatro tramos de tiempo.
5. Para el docente T6H: cuatro sesiones de cuatro tramos de tiempo.

El primer abordaje de los datos observacionales implicó analizar por medio de medidas globales las conductas mayormente codificadas, este dato se obtiene a través de las frecuencias absolutas y relativas, siendo las primeras el total de veces que la conducta observada es registrada, y la segunda corresponde a la proporción de cada frecuencia absoluta. De acuerdo con Rodríguez-Dorta (2014), se identifican como conductas criterio aquellas cuya frecuencia relativa fue igual o mayor a .02.

En la Tabla 19 se observa el dato correspondiente a las frecuencias absolutas en cantidades totales y a las frecuencias relativas, colocando en paréntesis únicamente aquellas frecuencias altas. Este primer análisis permite identificar las conductas más registradas.

En un segundo momento de análisis, se buscó relacionar las conductas del PROFUNDO-EBM v.3 con las diferentes estrategias generales y específicas emergentes en la dimensión práctica de las concepciones, esto con el objetivo de poder realizar comparaciones directas y establecer un adecuado panorama conductual de lo que el docente realiza en clases.

Tabla 19*Frecuencias absolutas y relativas de las conductas registradas en la observación de clases*

Conductas (Códigos)	Docentes				
	P1M	P2H	P10M	T4M	T6H
	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias
Organización Docente	68 (.10)	139 (.15)	158 (.16)	20 (.02)	64 (.15)
Organización del Alumnado	38 (.06)	48 (.05)	71 (.07)	203 (.21)	14 (.03)
Conexión con Contenido Anterior	0	2	3	21 (.02)	13 (.03)
Conexión Contenidos Posteriores	0	0	0	2	1
Exposición Lineal	1	8	0	47 (.05)	47 (.11)
Exposición con Recursos	0	21 (.02)	22 (.02)	10	58 (.14)
Ejemplos	0	0	0	4	36 (.08)
Conexión con Experiencia Previa Individual	1	0	3	67 (.07)	21 (.05)
Conexión con Experiencia Cultural	0	7	0	5	11 (.03)
Valoración Positiva	17 (.03)	20 (.02)	56 (.06)	20 (.02)	5
Activación	1	1	0	27 (.03)	0
Control	23 (.03)	53 (.06)	54 (.06)	213 (.22)	2
Reprimenda	0	2	3	10	34 (.08)
Guía	193 (.29)	159 (.17)	144 (.15)	0	6
Revisión No Verbal	83 (.12)	55 (.06)	66 (.07)	48 (.05)	6
Interacciones Generales Docente	2	16 (.02)	23 (.02)	20 (.02)	6
Revisión Verbal	11 (.02)	71 (.08)	42 (.04)	26 (.03)	16 (.04)
Exploración de Ideas Previas	0	2	18 (.02)	11	9 (.02)
Participación del Alumnado Tarea	66 (.10)	57 (.06)	109 (.11)	72 (.07)	9 (.02)
Participación del Alumnado Organización	5	6	10	0	1
Responde al Docente	138 (.21)	209 (.22)	156 (.16)	140 (.14)	58 (.14)
Disrupciones Generales Alumno	9	34 (.04)	16 (.02)	0	0
Interacciones Generales Alumno	2	9	17 (.02)	4	2

Nota. 1. Se presentan entre paréntesis las conductas con frecuencias relativas significativas, es decir, iguales o mayores de 0.02 de acuerdo con lo estipulado para el cálculo de la Generalizabilidad (Rodríguez-Dorta, 2014). Los datos refieren solamente a los cinco docentes cuyas clases fueron videograbadas (que dieron su consentimiento para ello).

Como se observa en la Tabla 18, los códigos más frecuentes emitidos por los cinco docentes son: *Organización Docente* (OD), *Organización del Alumnado* (OA), *Explicación con Recursos* (ER), *Valoración Positiva* (VAP), *Control* (CL), *Revisión No Verbal* (RN), *Interacciones Generales* (IGD) y *Revisión Verbal* (RV).

Por otro lado, un análisis más detallado para el cálculo del análisis secuencial de los datos se llevó a cabo en el programa GSEQ v.5.1. (Bakeman y Quera, 1996, como se cita en Rodríguez-Dorta, 2014), este análisis permite ver que los docentes de telesecundaria presentaron frecuencias estadísticamente significativas en códigos como: *Conexión con Contenido Anterior* (CA), *Explicación Lineal* (EX) y *Conexión con la Experiencia Previa Individual* (CE), indicando con este último código la intención que presentaron ambos docentes por partir de los saberes y experiencias del alumnado a la hora de transmitir conocimientos académicos.

Asimismo, los docentes de primaria presentaron frecuencias significativas en el código de *Guía* (GU), indicando el espacio y oportunidad que brindan para apoyar a los alumnos en la realización de las tareas, cabe señalar que, la mayoría de las clases videograbadas fueron en los primeros grados, el trabajo con niños de menor edad implica quizá una mayor atención por parte del profesorado y es quizá por esto que, en el caso de los docentes de telesecundaria, tal código no presentó relevancia.

En el caso específico del docente T6H, presentó frecuencia relativa alta en códigos como *Ejemplo* (EJ), *Conexión con la Experiencia Cultural del Alumno* (CC) y *Reprimenda* (RE); los primeros dos códigos hablan del esfuerzo del docente por adecuar los contenidos al conocimiento del alumnado, adaptando temas y/o actividades a la cotidianidad de los estudiantes, buscando una mayor comprensión de los contenidos, mientras que el código RE corresponde más a los espacios que crea para sermonear y regañar a los jóvenes por diversas situaciones que afectan su efectividad en el aula.

Solo dos docentes (P10M y T4M) hicieron uso del código *Exploración de Ideas Previas* (IP), indagando sobre diferentes temas al inicio o durante la explicación de contenidos, en el caso de la profesora P10M cuyo grupo era de segundo grado, presentó esta conducta a lo largo de sus explicaciones, que le permitían ir trazando su argumentación para

una mejor comprensión por parte del alumnado; mientras que la docente T4M lo hizo al inicio de las clases, resultado evidente que, al saber qué tanto dominaban los alumnos respecto al tema a ver podría o no saltarse algunos argumentos introductorios.

Por otra parte, la única docente que presentó una frecuencia significativa en el código de *Activación* (AC) fue T4M, quien motivaba al alumnado a pasar al pizarrón o bien, les permitía decidir con qué materia continuarían trabajando; estas conductas fueron registradas a lo largo de las diferentes sesiones, evidenciándose la frecuencia con la que la implementa en clase.

Respecto a las conductas del alumnado, los códigos más frecuentes son: *Participación del Alumnado con Relación a la Tarea* (PAT) y *Responde al Docente* (RD), interpretándose cómo una interacción alta con el docente: el alumnado se siente con la libertad de preguntar o aportar en la clase, así como tiende a responder a las cuestiones planteadas por el docente. Cabe señalar que, en el caso de dos profesores de nivel primaria (P2H y P10M) otra conducta frecuentemente registrada fue *Disrupciones de los Alumnos* (DA), retomándose aquí la naturaleza y edad del alumnado (de cuarto y segundo grado respectivamente) así como dinámicas más frecuentes en estas edades.

El único código que no resultó significativo para ninguno de los profesores fue el de *Conexión con Contenidos Posteriores* (CP), presentándose en pocas ocasiones únicamente en los docentes de telesecundaria.

Resulta llamativo el uso del código *Valoración Positiva* (VAP), debido a que evidencia la conducta verbal o no verbal encaminada a valorar y apreciar de manera positiva el comportamiento o las respuestas y aportaciones por parte del alumnado (RD y PAT respectivamente). Evidentemente quien más realizó tal conducta fue la docente a cargo del con el grupo de menor grado, de donde puede inferirse la claridad en la importancia que esta función motivadora tiene sobre el alumnado de menor edad.

Otra de las conductas identificadas con mayor presencia corresponde con la función de evaluación *Revisión Verbal* (RV), conducta que permite al docente brindar espacios para intervenir con un componente evaluativo, identificando si el alumno ha adquirido o no los

contenidos o lo trabajado en una tarea. De este código se desprende uno de los patrones más frecuentes, que es el de RV y RD observándose una interacción fluida.

Asimismo, cuatro profesores (los tres de primaria y la docente de telesecundaria) presentaron frecuencia relativa en la función de guía y asesoramiento, al supervisar de forma no verbal (RN) las actividades o tareas que el alumno estuviera realizando en el momento. Sin embargo, solo los docentes de primaria presentaron un patrón frecuente entre este código con Guía (GU), que permite a su vez apoyar al alumno en la realización del trabajo o tarea.

Por otro lado, la naturaleza del protocolo y, el hecho de que se conforma por una metodología objetiva y estructurada permitió codificar la conducta del profesorado de tal forma que garantiza la *Generalizabilidad* del dato. Sin embargo, se considera relevante para el presente estudio recurrir a una forma más cualitativa de analizar la observación de las clases, se asume que desde esta otra forma de interpretar los datos se enriquecerá el conocimiento respecto a lo que el docente realiza en clase.

En la Tabla 20 se muestra los resultados de la búsqueda de la relación entre los códigos que componen el protocolo PROFUNDO-EBM v.3 y las estrategias emergentes en la dimensión práctica, a partir de la triangulación de las diferentes técnicas utilizadas.

Es importante destacar que se trata de un análisis *a posteriori*, motivado por el esfuerzo, y el criterio, de encontrar una máxima correspondencia entre los códigos y la descripción de las conductas observadas provenientes de la metodología observacional directa, y aquellas conductas/actividades que emergen de las propias valoraciones y planteamientos de los docentes en las entrevistas realizadas.

Analizar las evidencias encontradas desde esta relación permitió identificar y comparar las conductas y actividades presentadas en clase con las diversas estrategias emergentes, lo que abonó a la comprensión de las reflexiones docentes en torno a *lo que creen que hacen y lo que explícitamente hacen*, manifestado en discrepancias y congruencias entre ambos tipos de datos.

Tabla 20

Correspondencia entre los códigos establecidos del protocolo PROFUNDO-EBM v3 y las estrategias emergentes de la dimensión práctica

Códigos derivados del protocolo	Correspondencia en categorías emergentes de la dimensión práctica resultantes de las entrevistas semiestructuradas
Organización Docente	-EG o EE de adaptación curricular
Organización del Alumnado	- EG o EE de aprendizaje cooperativo
Conexión con Contenido Anterior	- EG o EE de transversalización de contenidos en diferentes materias
Conexión Contenidos Posteriores	- EG o EE de transversalización de contenidos en diferentes materias
Exposición Lineal	-EG de diferenciación cultural -EG de exploración del contexto
Exposición con Recursos	-EG de adaptación curricular -EG de aprendizaje en valores
Ejemplos	- EG o EE de adaptación curricular
Conexión con Experiencia Previa Individual	-EE de adaptación curricular -EE de aprendizaje en valores
Conexión con Experiencia Cultural	-EE de diferenciación cultural -EE de exploración del contexto -EE de adaptación curricular -EE de aprendizaje en valores
Valoración Positiva	-EG motivacional y afectiva
Activación	-EE motivacional y afectiva
Control	
Reprimenda	
Guía	- EG o EE de adaptación curricular -EG de aprendizaje en basado en el error -EG de integración educativa -EG de la implementación del juego
Revisión No Verbal	
Interacciones Generales Docente	
Revisión Verbal	
Exploración de Ideas Previas	-EE de adaptación curricular

Nota. EG = Estrategia general, EE= Estrategia específica

Por otra parte, en el Anexo 11 se aprecia en detalle la comparación directa entre tres momentos por docente, donde se retomaron los conocimientos sobre lo que debe o puede

hacerse, la percepción y autovaloración de lo que hace (dice hacer) con relación a las estrategias emergentes propuestas por los mismos docentes como declaración de sus prácticas docentes, y lo que se observó en clases.

Las valoraciones globales que se rescatan de la comparación entre lo que describieron hacer en clase y lo que fue observado, son la poca reflexión que se percibe sobre su propia práctica. Conductas como la de Organización del Alumnado (OA) no fue descrita en sus autodescripciones, siendo sin embargo una de las más frecuentes en las clases, ya sea porque dicha organización les permite regular la conducta de los estudiantes o bien, porque dan espacio al trabajo cooperativo (muy poco empleado).

El docente que más congruencia presentó entre lo descrito con lo observado fue el profesor T6H, quien reconoció el uso e implementación de acciones como ejemplificar, buscar relacionar los contenidos vistos con la propia experiencia de los estudiantes, así como ser capaz de retomar aspectos culturales o características de la propia comunidad para la transmisión de conocimientos.

Algo que resulta llamativo, es la poca frecuencia con que los docentes del nivel primaria hacen uso de estrategias de enseñanza como conectar los contenidos con la experiencia previa individual y con los aspectos culturales. Aunque la mayoría de las clases observadas fueron en materias como español y matemáticas, la idea de transversalizar la lengua náhuatl o los aspectos característicos de la comunidad tiene poca presencia en las conductas expresadas en el aula.

En general, las estrategias observadas con mayor frecuencia fueron aquellas denominadas en este estudio como *generales*, incluso resultaron frecuentes estrategias que previamente no se habían identificado los docentes. Un caso singular fue el docente de la telesecundaria T6H, en el que se detectó mayor congruencia entre los tres tipos de datos triangulados, en cuya observación se identificó el desarrollo de dos estrategias que declara necesarias con el objetivo de lograr una EI en el aula, asimismo, se identificaron tres estrategias que autodescribe de su propia práctica docente.

Otra generalidad que resalta es el hecho de que, los cinco docentes videograbados convergieron en la estrategia general de adaptación curricular que autodescribieron como prácticas habituales al interior del aula y que, en realidad solo los docentes de la telesecundaria la habían relacionado cómo estrategias necesarias para el logro de una EI. En términos de frecuencia se puede declarar que, es de las estrategias que más usan los docentes del nivel primaria, resultando llamativo el hecho de que hayan podido relacionarla con su autopercepción de lo que sucede en el aula, pero no como una forma de dar respuesta a la EI.

Las estrategias que no se observaron en ningún momento fueron la de investigación cultural, por lo que se decidió eliminarla de la Tabla 19, así como los espacios en blanco en el que no se identificaron ninguno de los docentes.

Otro aspecto fundamental y que se vincula con la propuesta de la EI, es el hecho de fomentar en el alumnado la mejora de autoestima, así como brindar espacios que permiten potenciar la igualdad de oportunidades académicas (Jordán et al., 2001), estos objetivos se plasman en la estrategia específica y general motivacionales y afectivas, donde los docentes valoraron positivamente el trabajo y las diferentes intervenciones del alumnado, así como lo motivaron a participar en la actividad e incluso extendieron la invitación a que fueran ellos quienes decidieran sobre unas u otras actividades. Cabe rescatar aquí, el esfuerzo constante de los docentes P1M y T6H por integrar a los alumnos a las actividades mediante el constante reconocimiento de sus capacidades y la frecuente invitación a formar parte de las dinámicas grupales y escolares.

6.2. Problemas emergentes desde la reflexión sobre la propia práctica profesional: los grandes desafíos percibidos por los docentes.

En este apartado se rescata y sistematiza la información identificada a partir del análisis de los *Incidentes Críticos (IC)*, técnica que se realizó en el desarrollo y transcurso de los grupos focales. Como se mencionó antes, los grupos focales cumplieron con dos objetivos diferentes; por un lado, permitieron confirmar información derivada de las entrevistas, lo que contribuyó directamente a enriquecer lo relacionado con las interpretaciones de concepciones y prácticas; por otro lado, también se integraron en la investigación como el espacio desde el cual trabajar la técnica de los *IC*, y contribuir con la identificación de problemáticas

emergentes en la práctica profesional de los docentes, así como detectar necesidades de formación expresadas de manera indirecta y/o directa.

Las respuestas de los docentes durante la entrevista habían permitido identificar uno de los componentes emergentes de las concepciones que se denominó *dimensión experiencial- vivencial*. Desde aquí, se analizó cómo algunas experiencias conflictivas vividas por los docentes se encontraban estrechamente vinculados con sentimientos y emociones relacionadas a sus prácticas, este conjunto de sentimientos y emociones llevan a su vez, a que el docente reaccione afectivamente ante hechos y acontecimientos.

Durante el desarrollo de los grupos focales con los participantes de ambas escuelas (cuatro de telesecundaria y 10 de primaria), se buscó rescatar, analizar y sistematizar la información sobre todas aquellas experiencias que perciben los docentes como obstáculos para su práctica y/o como detonantes de respuestas emocionales significativas, así como esclarecer si los profesores son capaces de movilizar recursos y/o estrategias para hacer frente al ahora llamado *IC*.

Precisamente, la técnica facilitó el análisis conjunto o cooperativo entre docentes, la identificación de eventos o incidentes desestabilizadores, su contexto, antecedentes y actores implicados en ellos, así como discutir y tomar conciencia de diferentes caminos o estrategias para la solución de los problemas profesionales detectados en la práctica docente. En este sentido, identificar cuáles son los *IC* más reportados y la naturaleza particular de estos, también aportó al análisis de las necesidades de formación que indirectamente se expresan en estos eventos identificados, en la manera en que los docentes los vivieron y conceptuaron.

La constante diferenciación documentada a lo largo de la investigación, respecto a los docentes del nivel primaria con relación a los de telesecundaria, mantuvo su dinámica comparativa para este momento de la investigación. Así, en el desarrollo de los grupos focales, y especialmente en la implementación de la técnica de los *IC*, ambos grupos de docentes enfocaron sus argumentos, e historias, desde perspectivas diferentes.

Resultado relevante destacar en este análisis cuestiones como:

¿Los docentes lograron visualizar, de manera concreta estos *IC* y sus principales componentes a partir de las consignas brindadas para el trabajo grupal?

De los procesos que debían desarrollarse en el grupo focal, ¿qué les costó más trabajo?, ¿qué les resultó más fácil?

¿Funcionó en este contexto la dinámica generada por la metodología de IC?

En la Tabla 21 se aprecia en resumen la información identificada a partir del análisis conjunto de los IC, y más adelante se describen las impresiones encontradas a partir de la identificación de estos eventos denominados como desestabilizadores.

Tabla 21

Resumen de los principales Incidentes Críticos y sus componentes identificados en los grupos focales

Incidentes Críticos identificados	Componentes del evento
Abandono por parte de los estudiantes, desmotivación, deserción escolar	Sentimientos - Decepción, desilusión, impotencia Contexto - Relaciones con la familia y la comunidad Antecedentes - Falta de apoyo e involucramiento familiar - Familias ausentes, negligentes y/o permisivas - Costumbres de la comunidad Protagonistas - Alumnado, padres de familia y docentes Reflexión y elaboración de estrategias conjuntas - Diseño e implementación de talleres para padres y estudiantes - Conversaciones con los estudiantes y padres de familia - Orientación a los padres de familia. - Búsqueda de información y estrategias - Reuniones de colectivo de docentes
Falta de apoyo material por parte de las autoridades escolares como generador de menores oportunidades de aprendizaje	Sentimientos - Decepción, desilusión, impotencia Contexto - Escuela y la comunidad Antecedentes - Falta de insumos para la escuela - Falta de materiales para las clases Protagonistas - Docentes, directivos, personal directivo de IEBEM Reflexión y elaboración de estrategias conjuntas - Aportar de su propio dinero para la compra de sus propios materiales - Diseño e implementación de talleres para los propios docentes
Conflictos personales entre docentes y directivos.	Sentimientos - Impotencia, rechazo, indefensión, injusticia

	<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela, interacción entre docentes y directores <p>Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otorgar el crédito de trabajo a otros profesores - Preferencias y favoritismos por parte del directivo - Exigencias y presiones por parte del directivo - Falta de comprensión directivo hacia los docentes <p>Protagonistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes y directores <p>Reflexión y elaboración de estrategias conjuntas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aislamiento de docentes. - Reagrupamiento, reestructuración de los grupos. - Negación y/o evasión respecto a estas situaciones
Confrontaciones y acusaciones directas de los padres de familia	<p>Sentimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impotencia, frustración, desacreditación, temor, angustia, rechazo <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela, relaciones entre docentes y padres de familia <p>Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Castigo a alumnos por comportamientos disruptivos - Alumnos mienten o exageran sobre las situaciones en el aula - Agresiones verbales por parte de los padres de familia - Acusaciones y señalamientos por parte de los padres <p>Protagonistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes, padres de familia y alumnos <p>Reflexión y elaboración de estrategias conjuntas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitación de contacto y de comunicación con padres de familia. - Implementación de castigos y reprimenda a los alumnos - Aislamiento de alumnos 'intocables'
Dificultades para desarrollar la planificación de las actividades en el aula	<p>Sentimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desánimo, frustración, desesperanza, inseguridad <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula de clases, relación entre docente y alumnado <p>Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes dedican tiempo y esfuerzo en la planeación didáctica - El plan y programa no corresponde con las demandas del contexto <p>Protagonistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes y alumnos <p>Reflexión y elaboración de estrategias conjuntas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuación y ejecución de la clase tal y como se planearon - Culpabilizar (dejar de) a los padres de familia sobre la falta de interés académico del alumnado - Conversaciones con los padres de familia y alumnado - Reflexiones sobre la importancia de mantenerse actualizados y recibir constante capacitación

Fuente: elaboración propia.

Similarmente a lo encontrado en los resultados obtenidos de las entrevistas, los docentes del nivel telesecundaria refirieron a situaciones denominadas como *desestabilizadoras* a aquellas que se relacionan con el alumnado, las motivaciones

académicas de estos y la falta de apoyo familiar; sobre esto, se podría indicar con relación a su práctica docente, que la investigadora percibe cierta falta de capacidad por apearse a las necesidades y gustos de los estudiantes, así como retomar las características propias de la comunidad al interior de las clases.

Resulta llamativo como la mayoría de los profesores de telesecundaria se refieren a tradiciones características de la comunidad como *una falta de valores*, otorgando mayor peso a las propias ideas que ellos tienen sobre lo que los alumnos *deberían hacer para salir adelante*, ante esto, se interpreta una escasa relación entre sus IC y el grado de conocimiento que el profesorado de este nivel tiene con respecto a las características de la comunidad.

Asimismo, se observó una respuesta emocional de mayor intensidad por parte de los docentes de la telesecundaria en comparación que la percibida en los de primaria. La tendencia en los primeros va más hacia autoprotgerse, adjudicando las fallas expresadas en la motivación del alumnado a la temática familiar, al respecto la docente T4M comentó: “y tú como maestro no puedes hacer nada ¿qué haces contra eso? o sea, los papás están conformes de que [los alumnos] ya no estudien”. Las respuestas emocionales agudas expresan, en este sentido, la implicación afectiva de los docentes en la búsqueda de protección de su autoestima, y de encontrar una consonancia con su propia autovaloración como docente.

De manera general, se aprecia el esfuerzo por parte de los profesores de la telesecundaria para mantenerse unidos y trabajar en la búsqueda de estrategias que les permitan hacer frente a las situaciones desafiantes. Sus propias estrategias de afrontamiento se han relacionado más hacia la conformación de actividades como supervisión de mochilas al inicio de la clase, revisión de cumplimiento de tareas, elaboración de pláticas y talleres con la finalidad de *concientizar* al alumnado sobre la importancia de continuar estudiando, entre otros.

La manera de interpretar este conjunto de estrategias aunado a la tendencia de autoprotección, sugieren pobre dominio sobre el conocimiento particular del contexto, así como cierta incapacidad para adaptarse a este por parte del profesorado. Otras estrategias en respuesta a estos IC han implicado el realizar compras de materiales y pagos por insumos que salen del propio dinero del profesor, se considera que esto no resulta ser lo más correcto,

ya que una posible solución estaría más orientada al trabajo colectivo y el dialogo e intercambio con los directivos responsables de suministrar los insumos y materiales didácticos necesarios.

Pese a que en más de una ocasión, los docentes de la telesecundaria hablaron de dialogar con los padres de familia, conversar de forma profunda y reflexiva con el alumnado, así como solicitar de manera puntual y urgente los requerimientos mínimos a directivos, se tiene más la impresión de evadir las situaciones conflictivas por parte de los docentes, aunque de esto se podría interpretar como posible explicación una manera declarativa de desesperanza y abandonando a todo esfuerzo ante las constantes negativas. Con tono de resignación el docente T6H compartió que "...es un abandono total de que, si sobrevive la escuela a lo largo del ciclo escolar es porque los docentes nos ocupamos de que existan las posibilidades tanto económicas, físicas como materiales de que la escuela funcione".

Por otro lado, se observó que durante el desarrollo de la técnica de IC y a lo largo de los grupos focales, los docentes de la telesecundaria tomaron conciencia sobre las diferentes problemáticas, conceptualizándolas propiamente como IC, por lo que, de manera cooperativa y en conjunto fueron capaces de construir soluciones que conciliaran como las más pertinentes y adecuadas. El avance más significativo para la investigadora fue precisamente, lograr disminuir las expresiones que denotaban derrotismo y una posible renuncia a continuar trabajando en el plantel educativo.

Por medio del mismo ejercicio de análisis y reflexión de los IC, los docentes fueron capaces de verbalizar los pequeños logros profesionales obtenidos en sus años de práctica y, sobre todo, en su participación en el plantel educativo actual, reconociendo por un momento que aún son capaces de contribuir a la formación de los jóvenes de la comunidad participante. De aquí se rescata el hecho de que, es preciso brindar espacios en la formación inicial y continua que retomen los diferentes aspectos culturales a los que el profesorado pueda aspirar como escenario de trabajo, así como trabajar en la reflexión desde una visión crítica de las propias creencias y prejuicios sobre las diferentes comunidades indígenas del país.

Por otro lado, los profesores del nivel primaria reportaron *situaciones desestabilizadoras* que se relacionan más con la interacción entre maestros y padres de familia, por un lado, y entre docentes y directivos por el otro. Llama la atención que los

profesores comunican con cierta seguridad algunas de las estrategias propuestas, sin embargo, la percepción que se hace de estas denota una escasa visión de como grupo son capaces de llegar a acuerdos de mayor reflexión y nivel de profundidad.

Se percibe en los docentes de primaria una falta de integración y trabajo colaborativo, quizá como grupo no han logrado unificarse y dar cuenta de los diferentes beneficios que esta unión puede brindar a nivel de la cultura escolar y la resolución ante las diferentes situaciones que se derivan de la dirección del plantel. Aunque en la Tabla 20 se retoma en diferentes ocasiones el hecho de que ellos reconocen la función del colectivo, en la práctica, las estrategias para dar solución resultan ser aquellas que están muy centradas en la persona del profesor o en las dinámicas creadas entre unos pocos de ellos.

De esto se deriva la necesidad de trabajar más desde lo colaborativo para contribuir directamente con la comunidad, hecho que precisamente había emergido en otros momentos de los diferentes análisis como un compromiso sentido por ser miembros -o pertenecer- a la comunidad participante. Por ello, se reconoce como relevante dominar conocimientos relacionados a la mediación y conciliación de situaciones donde se involucren padres de familia y miembros de la comunidad en general.

Asimismo, los docentes de la primaria también reconocieron como situaciones desestabilizadoras aquellas que parten de las exigencias por parte de las autoridades educativas, de quienes no sienten el apoyo y comprensión hacia las particularidades del contexto donde se desarrolla la educación. Esto también se relaciona con la poca correspondencia entre el currículo con las particularidades del contexto, situación que evidencia la necesidad de retomar las características del contexto a la hora de desarrollar propuestas de trabajo en el currículo.

Ante este último hecho, los docentes centraron la mayoría de sus argumentos en la necesidad de llevar cursos de actualización y capacitación sobre temas como español y matemáticas, pocos de ellos refirieron la importancia de trabajar temas relacionados con la interculturalidad en estos espacios y solo dos profesores declararon la necesidad de la constante capacitación en el dominio de lengua náhuatl, sobre esto último el P11H comenta:

Aquí tengo compañeros que pues ya tardaron [e aprender náhuatl] y no veo que se imiten, se ponen en un plan de ‘está bien, voy a aprender, pero enséñame ¿no?’ como

que están dispuestos a recibir (...) y se ve el interés por aprender el náhuatl, pero esta actitud, este interés tendría que aprovecharse y pedir más, pedir y este, exigir que desde arriba dieran más cursos sobre lengua náhuatl, porque son pocos, han sido pocos y sobre todo de la variante [de la comunidad].

Esta situación de expresar mayor interés en cursos que se relacionan con las matemáticas y el español y menor interés en los temas relacionados con la interculturalidad puede explicarse desde la formación inicial y desarrollo profesional asumidos, donde los docentes son preparados para seguir a cabalidad el contenido curricular, evidenciando una mayor preocupación por atender la lógica interna de las materias en el plan y programa que las necesidades y particularidades del alumnado con el que trabajan.

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA DE MORELOS

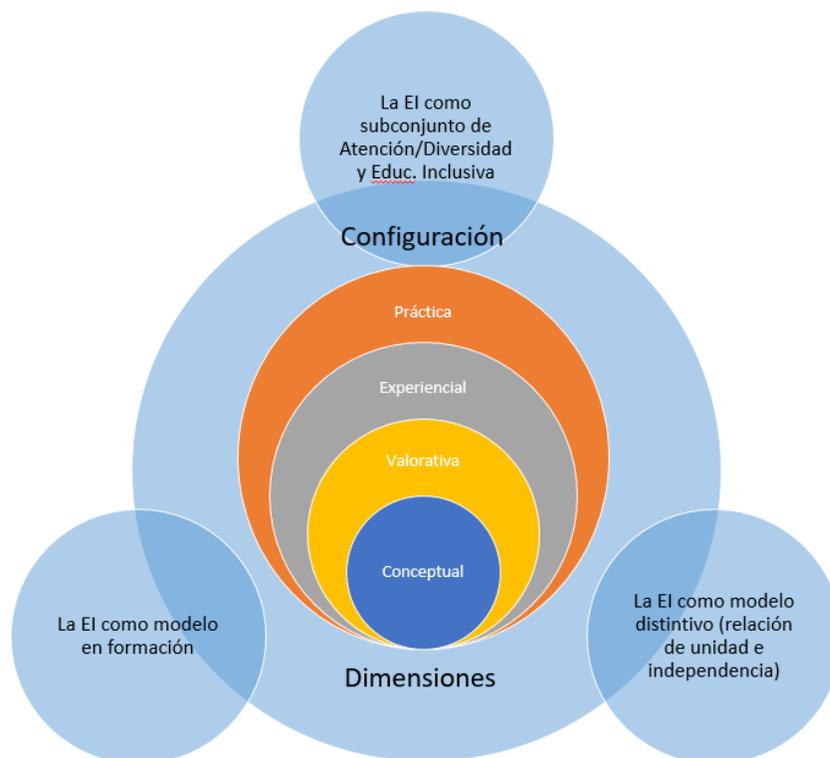
En la búsqueda de una mayor comprensión a las relaciones entre las concepciones sobre Educación Intercultural y las prácticas que los docentes desarrollan en sus salones de clase en los contextos escolares indígenas, se recorrió en esta investigación un camino de construcción de las categorías o nociones implicadas en el estudio tendiente a la integración y/o articulación de dimensiones, que como se explicó previamente, insiste en la visión configuracional de la naturaleza de estos fenómenos.

Si en los capítulos previos que exponen los resultados se van formulando paulatinamente la visión compleja de las concepciones, y se analizan de manera más puntual su implicación en las prácticas, a continuación, se presenta el análisis integral de los tipos de relaciones generales entre concepciones y prácticas docentes, centrandose en la intención de determinar si existe o no correspondencia entre las mismas, de tener correspondencia ver cómo se relacionan, o bien, buscar explicaciones para aquellas relaciones que no tienen correspondencia. En otras palabras, la información hasta aquí presentada permite relacionar las concepciones, configuradas desde una visión multidimensional, con las conductas, actividades y estrategias identificadas desde la observación de las clases, lo que permite abonar a la comprensión de cómo es la relación entre las concepciones sobre EI y las prácticas docentes.

Para presentar esta relación, se centra el análisis en la búsqueda y explicación de coherencia entre los tipos de concepciones complejas y las prácticas observadas. Como se reconoció previamente, en el presente estudio se han identificado tres tipos de configuración de las concepciones sobre la EI en los docentes estudiados (cinco profesores en los que pudieron examinarse estos vínculos exhaustivamente: 1) la EI como un subconjunto de la educación inclusiva, 2) la EI como modelo específico de relativa independencia, y 3) la EI como concepción en formación. La Figura 6 ilustra las relaciones emergentes entre las dimensiones y los tipos de configuraciones identificadas.

Figura 6

Dimensiones y tipos de configuraciones sobre EI



El análisis de las relaciones entre dimensiones de las concepciones sobre la EI y las manifestaciones de las prácticas pedagógicas permitió establecer dos tipos de relaciones encontradas.

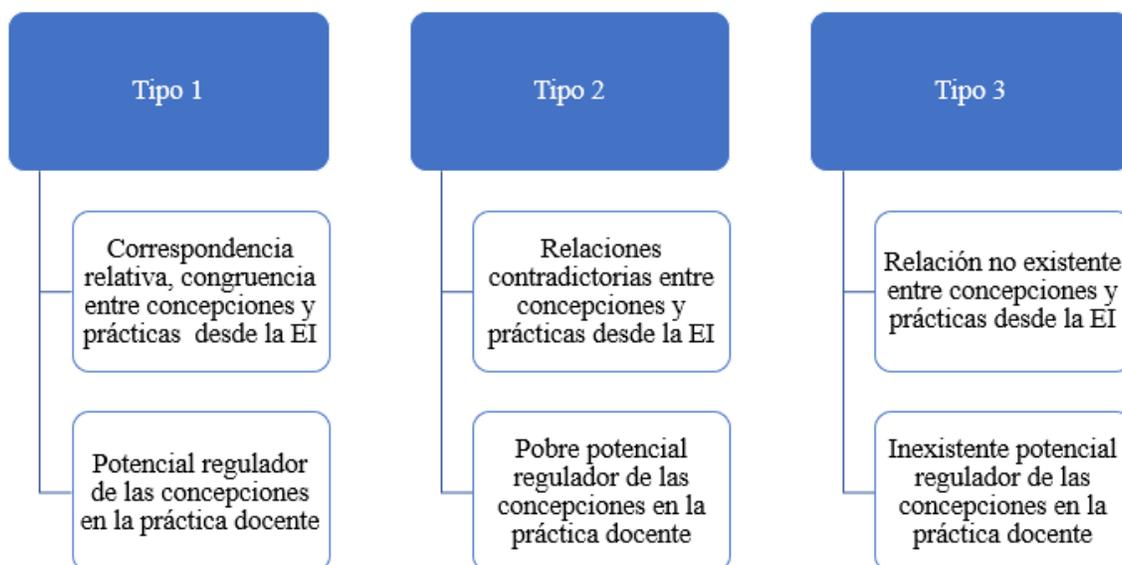
Como se ha analizado desde los presupuestos teórico-metodológicos asumidos en este estudio, la noción de *configuración* planteada por González-Rey (2007) destaca el carácter de formación psicológica compleja, superior, que integra a nivel estructural- componencial y funcional los diferentes contenidos y recursos psicosociales que han sido desglosado en una búsqueda inicial más analítica (creencias, expectativas, actitudes y valores, emociones y sentimientos, y en general vivencias). Como cuestión esencial que deriva de estas posiciones teóricas, así como de las perspectivas de autores como Pozo (2008), Monereo y Monte (2011) y Bilbao y Monereo (2011) sobre la relación entre concepciones y prácticas, una parte importante es estas nuevas configuraciones que emergen como constructos es precisamente

su capacidad, o potencial, para regular la conducta y el desempeño de las aulas, y para orientarlos en la solución de los conflictos y problemas que surgen en este contexto.

La Figura 7 resume estos tipos de vínculos encontrados a partir de lo identificado en los cinco docentes en los que se contó con la información proveniente de las entrevistas y de la videograbación de sus clases.

Figura 7

Tipos de relaciones encontradas entre concepciones complejas sobre la EI y prácticas desarrolladas por los cinco docentes en el aula



A continuación, se examinan y se aportan ejemplos de estos tipos de relaciones.

1) Tipo 1: *Las concepciones sobre la EI orientan el desempeño de los profesores e impactan coherentemente en las prácticas de los docentes.* El primer tipo, se expresa como una correspondencia relativa, como la presencia de congruencia entre ellas, lo que permite reconocer que estas concepciones multidimensionales tienen un nivel de desarrollo y de arraigo en los profesores, lo que se expresa en *elevado potencial regulador sobre las prácticas* observadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En este sentido, los docentes P1M y T6H sirven de ejemplo, desde el análisis individual de las dimensiones que conforman las concepciones. Los docentes aquí

identificados presentaron congruencias y correspondencias entre los diferentes aspectos estudiados. En el caso del profesor de telesecundaria (T6H) se evidenció una alta correspondencia entre sus concepciones y su actuar en el aula, se observó la mayor parte del tiempo dominio sobre conocimientos que permiten retomar los principios de la Educación Intercultural que se relacionan con la exposición de conocimientos situados y el fomento de un intercambio cultural que va más allá de una mera adquisición de conocimiento, partiendo específicamente de reflexiones y comprensiones sobre otras culturas diferentes a la de la comunidad, tal es el caso de las constantes comparaciones entre las diferentes comunidades indígenas de Morelos en cuanto a costumbres y formas de resolver diferentes problemas al interior de la comunidad.

En el caso de la docente P1M, y por el tipo de alumnos que atendió a lo largo de la investigación, sus esfuerzos estuvieron más centrados en contextualizar las diferentes actividades marcadas en los libros de textos, se observaron ejercicios matemáticos que simuló a partir de lo que los alumnos conocen y observan en la comunidad donde viven (como realizar ejercicios de operaciones matemáticas con la simulación de ventas de tamales), asimismo, retomó de forma aleatoria pero necesaria diferentes aspectos que aludían a los valores con el objetivo de mejorar la convivencia entre el alumnado (como retomar el respeto por la opinión y/o comentario de los compañeros de clase).

En ellos dos se evidencia el papel regulador que tienen estas concepciones multidimensionales respecto a sus actuaciones en el aula. Ambos docentes se reconocieron desde el núcleo conceptual de la EI como *Enseñanza en Valores*, aspecto que se observó directamente en sus prácticas docentes, donde se pudieron constatar los esfuerzos de centrar la educación a las particularidades del alumnado y su contexto cultural. Aunque el docente de telesecundaria T6H presentó ambivalencias expresadas de manera verbal en la dimensión valorativa (expectativas de logro bajas hacia el alumnado), destacaron conductas y acciones que permiten ubicar al profesor en prácticas específicas que atienden la diversidad cultural del alumnado con un alto predominio sobre la diversidad individual.

Por otra parte, cabe mencionar que el único eje transversal de análisis donde convergen ambos docentes es el de dominio de la lengua náhuatl, o como es en el caso de ellos, el no dominio de la lengua, esta situación resulta llamativa, ya que no tener un dominio

en la lengua no resultó impedimento para ambos docentes en cuanto a centrar sus esfuerzos y conductas en el reconocimiento de los aspectos culturales para la comunicación y transmisión de los conocimientos en el aula, destacándose la importancia de no limitar los aspectos de la interculturalidad en la lengua.

Cabe aclarar que, este hecho es también evidencia de que, en comunidades donde ya no se tenga un alto índice de uso de lengua indígena es aún posible llevar a cabo actividades y/o prácticas educativas que permitan dar respuesta a la Educación Intercultural.

Algo que destaca de ambos docentes, son las experiencias previas que tuvieron con culturas diferentes a las suyas durante su formación inicial y en los primeros años cuando dio inicio su labor docente, especialmente en el docente de T6H, quien propiamente no pertenece a la comunidad; tal situación evidencia -en comparación directa con los otros profesores- la importancia de convivir y conocer otras culturas que den pie al desarrollo de actitudes reflexivas y comprensivas sobre el o los otros diferentes, aspecto que, con el tiempo podrá ser transmitido de manera indirecta en el alumnado.

Por otro lado, se encuentra la docente P10M, cuyas concepciones sobre la EI sí desempeñan un papel regulador en el desarrollo de prácticas pedagógicas, aunque en una tonalidad completamente distinta de los docentes anteriores. En este caso, se trata de una profesora que, en todo momento se identificó desde una configuración compleja de concepciones que aludieron a la relación dependiente entre Educación Inclusiva y EI.

En este caso, la profesora sostuvo creencias de déficit en cuanto al alumnado por las situaciones derivadas de las diferentes problemáticas individuales que llegan a presentar, situación que se observó directamente en el análisis de sus clases, donde sus esfuerzos estuvieron más enfocados en atender y dar solución a problemáticas relacionadas con el proceso de enseñanza- aprendizaje a partir de las necesidades educativas especiales del alumnado.

Asimismo, en el núcleo experiencial-vivencial, se destacó por ser las docentes que sostuvieron posturas reactivas de autoprotección y evasión a las diferentes situaciones en el aula, aspecto que también pudo observarse en el análisis de las prácticas. En general, de la docente se percibe un estado donde priman sentimientos de indefensión y agotamiento,

situación que probablemente la lleve a no buscar situar el conocimiento a impartir o atender más los aspectos derivados de la diversidad cultural.

Sirva la docente P10M de referencia, para puntualizar algo que quizá, hasta el momento no había sido declarado como tal, y es la importancia de trabajar desde la propia visión del docente cuidando los aspectos relacionados con su estabilidad emocional y psicológica en su labor docente. A la luz de lograr comprender cómo es que las concepciones sobre EI se relacionan con la práctica docentes resulta importante centrar los estudios en el profesorado, sus necesidades particulares en cuanto a estabilidad psicológica y emocional, ya que, no se puede pretender el logro adecuado un modelo de EI situado y contextualizado para ejecutar sino se cuenta con docentes en disposición y correcto estado para llevarlo a cabo.

2) Tipo 2: *Las concepciones sobre EI se manifiestan de forma contradictoria en las prácticas de los docentes.*

En este caso, es prácticamente imposible sistematizar e identificar patrones o tendencias que expresen la relación entre las concepciones sobre EI y la práctica docente; no se evidencia consistencia interna, ni coherencia en la relación entre el sistema de las concepciones con las prácticas que pueden ser observadas en el salón de clases.

Tal es el caso, de la docente T4M, quien fue identificada desde una concepción compleja de la EI como subconjunto de la educación inclusiva y, sin embargo, presentó una mayor ejecución de actividades y estrategias desde lo específico en lo observado en sus clases, evidenciándose tal contradicción.

Asimismo, no existe correspondencia en cuanto a lo identificado desde su postura valorativa, mientras que resultó ser de las pocas docentes que se reconocieron con una actitud abiertamente negativa hacia la diversidad cultural del alumnado, en lo observado en sus clases, aspectos como la atención personalizada, la constante motivación y búsqueda por mejorar la autoestima de los estudiantes sobresalieron por encima de las reprimendas o quejas hacia la falta de interés por los estudios que presenta el alumnado, situación que contradice abiertamente el núcleo valorativo y experiencial desde el que se identificó en análisis previos.

Posiblemente la falta de reflexión sobre los conocimientos, en este caso los relativos a la EI, y su propia práctica, llevan a la docente a presentar estas contradicciones. Otra de las inestabilidades resultó ser el hecho de que, en el análisis de las dimensiones que configuran las concepciones, la docente T4M guardó posturas en relación a estrategias generales, centradas en la atención a la diversidad individual, y aunque en la observación de sus clases si se pudo apreciar en determinados momentos estos aspectos, la realidad es que resultó enfocar más sus acciones en partir del conocimiento del alumnado, así como retomar los aspectos culturales y las experiencias individuales para la transmisión de los conocimientos, algo que la posiciona desde su práctica observada en *concepciones implícitas* más específicas en atención a la diversidad cultural.

Algo que resultó llamativo para la investigadora, es el hecho de que a lo largo de diferentes momentos (entrevistas y conversaciones casuales) se pudo observar la influencia que rodea a la docente T4M de otros profesores relacionado con opiniones y actitudes sobre y hacia la comunidad y los alumnos, específicamente sobre el desempeño de estos últimos, esto es quizá una posible explicación a esta contradicción identificada.

El hecho de que los docentes conforman su conocimiento sobre el alumnado en términos de actitudes y expectativas con base en las opiniones y juicios que escuchan de sus compañeros, es un aspecto que fue retomado en los trabajos de Moliner et al. (2010) y Jordán et al. (2001), quienes ya anticipaban la importancia de indagar en cómo los docentes comparten e intercambian información sobre la diversidad cultural del alumnado. En este caso preciso, la docente T4M sirve de ejemplo para retratar aquella situación donde las primeras impresiones -y muchas de ellas derivadas de opiniones ajenas- establecieron una visión general sobre cómo interpretar lo que sucede en el contexto donde trabaja y por ende, alrededor de su práctica docente.

3) Tipo 3: ***Tanto las dimensiones y contenidos que configuran las concepciones sobre la EI como las prácticas docentes presentan gran inestabilidad y variabilidad.*** No se expresa una relación de correspondencia entre las primeras y las segundas; las concepciones no parecen poseer, en general, un potencial regulador en los desempeños y prácticas de los docentes -o puede que en menor medida, orientando la actuación de los profesores en clases, y el manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma incongruente con sus

conocimientos, creencias expresadas de manera directa e indirecta, las descripciones del ideal de la EI en las clases y de las estrategias en las que se concreta, la forma en que dicen que se comportan en sus salones.

Tal es el caso, por ejemplo, del docente P2H, quien presentó una concepción compleja de la EI como modelo específico, sin embargo, en sus clases, las actividades y/o estrategias implementadas, no son un reflejo de tal concepción. El docente desarrolló en todo momento estrategias de enseñanza-aprendizaje generales, observándose la mayor parte del tiempo el énfasis hacia la atención de los aspectos individuales del alumnado, y dejando de lado las propuestas que había expresado previamente en las entrevistas y que se habían plasmado en el análisis individual de las dimensiones. Otro dato que resultó relevante fue el hecho de que, aún en clases de lengua náhuatl, dedicó espacios únicamente al repaso de información, bajo la premisa de que *el examen se acercaba*.

Resulta relevante un análisis de las implicaciones y posibles causas de esta situación. Es posible que estas concepciones no se encuentren reflexionadas, prevaleciendo como conocimientos y dominio más superficial del modelo de EI, vinculado a la falta de análisis crítico sobre estas y sobre sus propias prácticas; este hecho no permitiría al docente tomar en cuenta los conocimientos y aplicarlos creativa o flexiblemente en la práctica docente.

Sería importante profundizar en este hecho que tendría que ver con la autovaloración, la metacognición y un insuficiente análisis crítico de la propia práctica y el desempeño docente. Faltaría una elaboración consciente que contribuya, a la manera en que plantean Torrado y Pozo (2011) al tránsito de las teorías implícitas (noción utilizada por los autores), a las prácticas de una manera coherente. El análisis de las prácticas en los contextos reales no refleja sus posicionamientos previos respecto a la Educación Intercultural, al desfase entre lo que dicen y lo que hacen. Sin dudas, explicar estos *desfases* requiere más investigación sobre esta temática, así como sobre los instrumentos y métodos que se utilizan para su estudio.

Estos hallazgos deben ser problematizados y discutidos a la luz de lo encontrado igualmente en diferentes investigaciones y de un intento general por entender las

condicionantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación Intercultural.

La posibilidad de identificar los tipos de relaciones manifestadas a nivel empírico y teórico permite enfatizar precisamente en los aspectos funcionales de estas formaciones psicológicas, y en sus relaciones con el contexto de formación y de trabajo de los docentes para alcanzar una comprensión del vínculo estrecho de los fenómenos estudiados, así como de las relaciones recíprocas entre sus diferentes componentes.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general comprender y explicar las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural y prácticas docentes de maestros que trabajan en una comunidad indígena del Estado de Morelos.

Esta comprensión implicó una revisión recursiva de la información recolectada, identificándose la relevancia de aspectos como creencias, actitudes, expectativas, experiencias docentes y autopercepción de la práctica como elementos que componen de una forma más compleja y estructurada las concepciones. Estos diferentes aspectos se reagruparon en cuatro dimensiones: *conceptual*, *práctica*, *valorativa* y *experiencial-vivencial*, a partir de donde se sistematizó la información.

Esta noción de las concepciones como una configuración integral y compleja se asumió debido a la misma naturaleza del estudio y por la falta de común acuerdo entre diferentes autores al momento de definir las concepciones, término que es definido de manera contradictoria y, en ocasiones confusa; sirva la presente propuesta para trabajar con este concepto desde una visión compleja y multidimensional, que busca enriquecer la comprensión sobre cómo se configuran estas concepciones.

Respecto a la primera dimensión, denominada *conceptual*, se reorganizaron los conocimientos que los docentes tienen respecto a la EI, permitiendo identificar cinco creencias: Atención a la Diversidad Individual, Enseñanza Adaptativa, Diversidad Cultural, Educación en Valores y Vía de Rescate Cultural. De acuerdo con lo revisado en Sabariego (2002), la creencia de Atención a la Diversidad Individual se relaciona más con una perspectiva *monocultural*, donde se niegan las diferencias culturales y étnica de los alumnos, y tiende a basarse en el principio de que cada persona nace con los mismos derechos y oportunidades, por lo que debe ser tratada con igualdad.

Por otro lado, las creencias de Enseñanza Adaptativa y Diversidad Cultural estarían relacionadas con la perspectiva *multicultural*, donde se reconoce el pluralismo cultural y a la escuela como un agente favorecedor de este. En esta perspectiva se plantean actividades de enseñanza que fomentan el conocimiento de las manifestaciones culturales de otros grupos,

sin embargo, se deja intacta la estructura formal del currículo explícito de la cultura predominante (Gil, 2008; Sabariego, 2002).

Finalmente, las creencias de Educación en Valores y Vía de Rescate Cultural se relacionarían con una perspectiva *intercultural*, donde la diversidad cultural es percibida como un elemento enriquecedor, que fomenta, valora y respeta al otro, desde esta perspectiva se reconoce el derecho de la persona a ser diferente, es decir, a afirmar su propia identidad cultural (Díaz-Aguado, 2015; Schmelkes, 2009).

En este sentido, el primer núcleo multidimensional de las concepciones: *creencias sobre la EI*, permite caracterizar aún el predominio de docentes por identificarse desde una perspectiva multicultural, aspecto que contradice lo planteado y propuesto en los documentos oficiales de la SEP (2001), quienes ya desde la introducción del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) replantearon la importancia y necesidad de trabajar desde la perspectiva intercultural (Corona, 2015).

Retomando las creencias de Enseñanza Adaptativa, Educación en Valores y Vía de Rescate Cultural, estos hallazgos coinciden con lo reportado en los trabajos de Bastiani et al. (2012), Fernández et al. (2016) y Fuentes (2010), donde los docentes participantes rescataban creencias que se relacionaban con la enseñanza de valores, el uso de la lengua materna y la educación pertinente, aspectos que, desde los diferentes estudios resultaron ser importantes para dar respuestas a la EI.

Respecto a la *dimensión valorativa*, se identificó a la mayoría de los docentes de primaria desde actitudes y expectativas de logro positivas hacia la diversidad cultural y la diversidad individual, mientras que en los docentes del nivel telesecundaria, la mayoría se identificaron desde actitudes y expectativas negativas, ambivalentes y bajas. Esta dimensión quedó diferenciada por la pertenencia a la comunidad, las posturas negativas se presentaron en docentes que no tienen relación alguna con la comunidad. Este hecho se asemeja a lo propuesto por diferentes estudios, donde los docentes participantes que no pertenecían a la comunidad sostuvieron creencias y actitudes negativas o de deficiencia hacia los estudiantes de diversas culturas (Aguado, 2007; Cuervo, Torres, Fernández, Ochoa y García, 2015;

Fernández et al., 2016; Gil, 2008; Leiva, 2008; Moliner et al., 2010; Pozo y Martínez, 2003; Rodríguez-Izquierdo, 2016).

Por otro lado, la dimensión experiencial-vivencial permitió identificar una serie de situaciones desafiantes enfocadas en los aspectos de la familia, la falta de motivación del alumnado, la percepción de abuso de autoridad y falta de apoyo por directivos, así como la incongruencia entre los planes y programas y el contexto al que están dirigidos.

Esto se relaciona con lo encontrado en el trabajo de Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), donde los docentes participantes refieren a los padres de familia como poco activos y propositivos en torno al proceso educativo, expresando poco grado de compromiso con la educación de sus hijos, aspecto que, desde las voces críticas resulta ser un factor relevante. En el caso de los participantes del presente estudio, la falta de apoyo y compromiso por parte de los padres de familia resultó ser uno de los principales eventos desestabilizadores a los que el docente debe hacer frente.

En general, existe una predisposición a relacionar la EI con un modelo de educación inclusiva, donde suelen invisibilizarse las diferencias culturales que pudieran estar presentando los alumnos, entorpeciendo la visión de enriquecimiento que idealmente debiera primar en la perspectiva intercultural. Con relación a esto, Martínez et al. (2018) declaran la importancia de emancipar el enfoque inclusivo, debido a que tiende a minorizar, desvalora y victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas desde una visión de déficit sociocultural que no resulta compatible con un enfoque intercultural.

En relación con el análisis de las prácticas docentes, se reconoce los esfuerzos de aquellos docentes que buscan espacios en sus clases para brindar atención a la diversidad cultural del alumnado, proponiendo estrategias específicas, contextualizadas y situadas a las necesidades socioculturales del alumnado. Sin embargo, tanto lo que se autopercebe como lo que se observó, el predominio se encuentra en la reproducción de actividades y estrategias generales y superficiales que no se corresponden con las propuestas de una EI.

En contradicción con lo propuesto por Jordán et al. (2001), de presentar en su mayoría clases con contenidos prácticos-sociomorales, los profesores del presente estudio tendieron a trabajar desde una postura tradicional, donde la mayor parte de las actividades propuestas

en clases consistieron en actividades de transmisión y recepción de conocimientos, resultando escasas- e inexistentes en algunos casos- actividades como: aclarar actitudes o valores, dilemas morales, provocar aprendizajes vivenciales y análisis crítico de determinadas informaciones relacionadas con la diversidad cultural.

Lo anterior se encuentra estrechamente ligado con los trabajos de Bastiani et al. (2012), Carrillo (2012), Fernández et al. (2016) y Fuentes (2010), cuyas investigaciones desarrolladas en México encontraron que los profesores, en cuanto al concepto de EI demuestran resultados parcialmente adecuados, sin embargo en la práctica docente, la ejecución de las actividades conlleva un mínimo de apego a la planeación intercultural y esto se lo adjudican a la falta de conocimiento y apropiación del enfoque intercultural en la formación docente.

En relación con la poca reflexión sobre la propia práctica docente que los profesores del presente estudio reportaron, datos similares son los obtenidos por Aguado et al. (2007) quienes reportaron en su estudio un alto porcentaje de docentes que atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades y características del alumnado, así como a la familia de este. De manera similar a lo encontrado en la presente investigación, los participantes denotan una escasa reflexión respecto a su influencia en los logros o no logros escolares del estudiantado, así como una poca confianza en su propia práctica docente.

Esta emersión de datos permite relacionar la poca o nula presentación de autorreflexión por parte del profesorado para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes. Respecto a esto, Gil (2008) también reportó esta particularidad, centrando los argumentos en torno a las exigencias administrativas y de documentación burocrática a la que el profesorado se encuentra expuesto, y que de igual forma fue parte de las argumentaciones de los docentes del presente estudio.

Otro dato que resultó relevante de los análisis es la poca convivencia que, mismos miembros de comunidades indígenas de Morelos tienen entre ellos. En la dimensión experiencial vivencias se rescató este dato, el cual fue confirmado por la investigadora cuando asistió a una reunión de espacio recreativo entre diferentes escuelas de modalidad indígena (solo aquellas que pertenecen a una de las dos zonas). Una de las impresiones más

relevantes, fue el hecho de que la comunicación entre docentes fue en todo momento en español, recurriendo al náhuatl para expresiones cortas y, por lo observado, cómicas. Ante la duda, la investigadora indagó sobre esta situación con docentes de otras comunidades, declarándose que, la variabilidad de variantes en la lengua náhuatl imposibilita la comunicación fluida, por lo que el español se ha convertido en la forma más común de comunicarse entre miembros de diferentes comunidades.

Este dato resulta relevante, puesto implica un esfuerzo extra por parte de los docentes al lidiar con las variantes, que bien pudieran encontrarse en su práctica docente, invitar a quienes aún se encuentran en formación a esta posibilidad desde sus prácticas previas podría resultar una estrategia esclarecedora y de índole vivencias para prematuras reflexiones sobre cómo estos aspectos deben ser atendidos.

Respecto a lo que mencionan Hamel (2003) y Jiménez-Naranjo (2012) sobre las prácticas docentes buscando brindar respuesta a la EI, se cree por parte del profesorado que basta con agregar o “añadir” ciertos elementos culturales de la región, evitándose en todo momento extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, Jiménez-Naranjo (2012) menciona, por ejemplo, que este hecho puede suscitarse debido a que la comunidad misma es considerada como una fuente de mayor marginación y pobreza y, por lo tanto, no favorece la igualdad de oportunidades educativas en la escuela. Pero este hecho no hace más que negar precisamente los objetivos aquí enmarcados de la EI.

Otro de los aspectos destacables, es el hecho de que, así como se encontró en los trabajos de Pozo et al (2006) se evidencia que el análisis de la realidad que realizan los docentes no es un retrato en términos de blanco y negro, sino que se trata de un panorama lleno de matices, cuya visión puede cambiar en función del contexto en el que se sitúan sus opciones

En diferentes momentos de las entrevistas, varios docentes realizaron el comentario de que “no existe una definición clara para eso de Educación Intercultural”, esta noción es compartida por diferentes autores, quienes han presentado críticas sobre la falta de consenso para lograr definir con propiedad contextualizada el concepto de interculturalidad (Díetz, 2017; Schmelkes, 2013). Lo que podría decirse al respecto y basándose en la experiencia de

la investigadora, es que la posibilidad de escenarios desde donde se propone trabajar la Educación Intercultural es amplia y diversificada en el propio México, volviendo un poco complicado lograr esclarecer los objetivos y principios que priman en cada una de las culturas -sin hacer alusión entre culturas indígenas-.

CONCLUSIONES

Esta investigación buscó comprender cómo las concepciones sobre Educación Intercultural se relacionan con las prácticas docentes de profesores que laboran en una comunidad indígena de Morelos. Para retomar los diferentes elementos que componen el constructo de *concepciones*, retomado por diferentes autores, se propuso partir de una visión multidimensional. Por lo que en este trabajo se asume una noción de las *concepciones* como una configuración integral de distintas dimensiones: *conceptual, práctica, valorativa y experiencial- vivencial*.

Esta noción permitió profundizar, desde esta perspectiva multidimensional, los diferentes aspectos que componen las concepciones sobre Educación Intercultural, como creencias, conocimientos, actitudes, expectativas, experiencias previas y autopercepciones de la práctica docente. Desde esta propuesta, se espera aportar al conocimiento de comprensión y estudio de las concepciones.

Por otro lado, del estudio se evidencia la tendencia de concebir la Educación Intercultural como un subconjunto de la propuesta que se desprende de la *educación inclusiva*, llegando en ocasiones al grado de invisibilizar la diversidad cultural bajo una visión de igualitarista, aspecto que debe trabajarse para el logro de una educación situada que atienda las demandas específicas del contexto.

Otro aspecto por resaltar de la presente investigación es la relevancia que tienen las experiencias previas con comunidades originarias, que permiten fomentar en el profesorado en formación actitudes y posicionamientos de comprensión y empatía. Se retoma este aspecto como un punto clave que puede agregarse en términos de actividades y dinámicas en la formación del profesorado, sobre todo de aquellos que se forman para el nivel secundaria, quienes no necesariamente pertenecen a alguna comunidad indígena.

Por otro lado, en este trabajo se propuso el estudio de las prácticas docentes desde la metodología observacional como una estrategia para la recolección y análisis de los datos, se parte del uso de un protocolo que sistematiza una serie de conductas codificables ya preestablecidas, cabe señalar que, pese al proceso de adaptación y validación del protocolo, resultó más llamativo partir de las estrategias generales y específicas emergentes que se identificaron desde la propia voz de los docentes participantes.

La identificación de este conjunto de estrategias tiene su utilidad para pensar en estructurar un protocolo que mida la observación sistemáticamente desde el contexto situado para el que fue planteado, y que por la naturaleza del estudio puede ser replicable a líneas de investigación se relacionen con trabajos multiculturales, escuelas multigrado y por supuesto, atención a la diversidad individual y cultural.

Específicamente, se puede trabajar en un análisis que rescate puntualmente conductas y actividades del docente que se relacionen con las estrategias generales y específicas implementadas en el aula, a su vez, esto podría aportar a enlistar una serie de actividades concretas que permitan desarrollar competencias interculturales para los contextos que se encuentren caracterizados por la diversidad cultural del alumnado.

Otra aportación relevante, es la comprensión de cómo las concepciones desde esta integración multidimensional se relacionan congruentemente con lo observado en las prácticas docentes. Partir de esta comprensión permite pensar en estrategias de trabajo conjunto con docentes, no solo en ámbitos de formación, sino también en espacios de capacitaciones, cursos o talleres. Sirva el ejemplo detallado de los docentes participantes para proponer actividades reflexivas que sumen a una mejor adquisición y comprensión de los aspectos que componen la Educación Intercultural como modelo específico e independiente.

Resulta importante continuar indagando sobre las concepciones ahora desde esta visión multidimensional y compleja, retomando en todo momento los aspectos socio históricos de las culturas desde donde se esté realizando el estudio, esto con la finalidad de presentar conocimiento situado con mayor precisión que pueda ser retomado directamente en propuestas de currículo educativo que contemple la diversidad de culturas que caracteriza a la nación mexicana.

Asimismo, cabe resaltar el hecho de que, para el logro de cambio en cuanto a prácticas docentes, resulta importante centrarse en el docente y sus necesidades tanto en lo profesional como en lo psicológico. Por más propuestas- algunas pensadas a manera de recetarios- para trabajar y mejorar los aspectos de la Educación Intercultural en diversos contextos, nada podría lograrse si no se cuenta con la adecuada disposición y compromiso por parte de los docentes, quienes no solo son pilares en el proceso educativo en general, sino que

desempeñan el papel relevante de ser vías principales por donde las concepciones viajan y se insertan en el alumnado, quienes desde sus trincheras pueden aportar directamente en beneficio de sus propias comunidades.

Asimismo partir del trabajo centrado en el docente puede permitir identificar y abordar las necesidades reales que viven los alumnos y sus padres de familia (reflejo de la comunidad en general) lo que aportaría de forma directa a la adecuada conformación de políticas públicas que reconozcan de manera explícita el discurso intercultural, aspecto que hasta el momento sigue debiendo, puesto en los Planes de Desarrollo Nacional sigue sin existir una “referencia directa a la interculturalidad en educación” (Hernández, 2022, p. 32).

En estos documentos, la Educación Intercultural es prácticamente inexistente, reconociéndose únicamente a las comunidades indígenas como uno de los grupos vulnerables a partir de los cuales se pueden diagnosticar en condiciones de pobreza, marginalidad y desigualdad, sin proponer acciones concretas desde el ámbito educativo que permita hacer frente a tales condiciones. En las propias palabras de Hernández (2022):

El Plan no persiste en la idea de hacer que el indígena participe en el proceso educativo para garantizar su lugar en el desarrollo nacional [sic] en este Plan parece ser más importante acceder a una educación de calidad que ser parte del desarrollo del país. (p. 31)

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentran las diferentes situaciones del contexto que afectaron de forma importante al proyecto en el inicio y cierre de la inmersión al campo, en general, el terremoto acontecido el 19 de septiembre de 2017 implicó la postergación del inicio oficial de la inmersión al campo y por ende, de la recolección de los datos (en cuyo primer momento se iniciaría con el desarrollo de la entrevista semiestructurada).

Por otro lado, la pandemia por COVID-19 en marzo del 2020 implicó la terminación abrupta de la etapa de recolección de datos, cancelándose la programación de los diversos grupos focales, afectando de esta manera la información relacionada con la técnica de los Incidentes Críticos, cuya información se trabajó a partir de los datos que se alcanzaron a recabar.

Asimismo, se reconoce como limitante el escaso número de informantes clave que participaron con el objetivo de identificar información relacionada al estado actual de la Educación Intercultural en Morelos. Para este estudio se trabajó con los datos recolectados de dos informantes clave, lo que imposibilita tener una visión más amplia del tema, aspecto que, para la propuesta de indagar en el estado actual de la EI resulta preciso triangular la información desde diferentes y numerosos informantes clave.

Finalmente, en el sentido de aspectos que abren nuevas perspectivas de estudio, se encuentran algunas cuestiones metodológicas que requieren atención, y desarrollo posterior. El estudio de las prácticas pedagógicas que se realizó en la presente investigación pretendió incorporar la metodología observacional, a partir del registro de un instrumento que fue adaptado de un protocolo existente para evaluar prácticas en contextos muy diferentes al de la investigación. Así, las categorías y códigos previos no reflejaban adecuadamente las condiciones y naturaleza del trabajo de los docentes en las aulas del contexto indígena, por lo que se generaron códigos que no tuvieron un valor ecológico, y que requerirán un análisis de pertinencia más exhaustivo. Sin embargo, esta situación ha dejado abierta la necesidad de diseñar y construir otros instrumentos para el registro observacional que tengan un alto valor descriptivo y que permitan, a la vez, explicar la singularidad del desempeño docente en el marco de un enfoque de Educación Intercultural.

La búsqueda de técnicas e instrumentos para el estudio de las relaciones entre concepciones (desde una visión configuracional, multidimensional) y las prácticas de los docentes en escenarios de escuelas indígenas deberá constituir una de las prioridades de la investigación en esta área, que asegurará también la comprensión compleja de estos vínculos y de la formación y desarrollo de los mecanismos reguladores de desempeño y quehacer profesional.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill: Madrid.
- Aguado, T. (Directora) et al. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de investigación. Recuperado de <http://www.uned.es/centrointer/INFORME2007.pdf>
- Aguado, T., Gil, I. & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aguilar, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la Educación Intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 39-59.
- Aguilar, M. R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la Educación Intercultural en perspectiva. *Revista Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.
- Aguirre, T., Borges, A. & Rodríguez, M. (2017). Evolución del comportamiento de los educadores en función de sus experiencias en un programa de Altas Capacidades. *Revista talent, inteligencia y creatividad*, 4(7), 39-56.
- Akiba, M. (2011). Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity. *Teachers College Record*, 113(3), 658–697.
- Alarcón, J. & Márquez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 7-27.

- Alcalá, R. (2015). Pluralismo y diversidad cultural. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anguera, M.T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5, (2), 87-101.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Asociación Americana de Psicología (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association- APA* (4ª ed.). Manual moderno.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and Participan Observation. En N. Denzin and Y.S. Lincoln (comps.) *Srategies of qualitative inquiry*. Londres: Sage, pag. (110-136).
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T. & Aparicio, J. A. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, 34(135), 8-25.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ediciones Paidós Ibérica.

- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice para la Inclusión*. Bristol: CSIE.
- Borges, M. A. & Falcón, C. (2018). Protocolo de observación de la función de explicación (PROFE): un instrumento para operacionalizar la transmisión de contenidos por parte del profesorado. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pofe>
- Brito, J. L. (19 de diciembre de 2017). Morelos decreta la creación del municipio de [comunidad] [Mensaje de blog]. Recuperado de: [http://www.proceso.com.mx/515605/morelos-decreta-creacion-del-municipio-de-\[comunidad\]](http://www.proceso.com.mx/515605/morelos-decreta-creacion-del-municipio-de-[comunidad]).
- Cardona, M., Florian, L., Rouse, M. & Stough, L. (2010). Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245-264.
- Carrillo, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la Educación Intercultural bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango México*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Causey, V., Thomas, C. & Armento, B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.

Comisión Desarrollo de los Pueblos Indígenas (27 de septiembre de 2017). Etnografía de los nahuas de Morelos [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cdi/articulos/etnografia-de-los-nahuas-de-morelos>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Coburn, W. W. & Aikenhead, G. S. (1998). Cultural Aspects of Learning Science. En B. J. Fraser & K. G. Tobin (Ed.), *International Handbook of Science Education* (pp. 39-52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cohen-Emerique, M. (1999). Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. *Antipodes*, 145.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos*. México: autor.

- Consejo Estatal de Población Morelos (s.f.). *Grupos étnicos*. Recuperado de:
http://coespo.morelos.gob.mx/lengua_indigena/grupos-etnicos
- Corona, N. M. (2015). La práctica educativa del enfoque intercultural bilingüe en una comunidad escolar. Percepciones en torno a la política de educación indígena. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, M. De La, Pozo, J. I., Huarte, M. F. & Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 359-371). Barcelona: Graó.
- Cuervo, M., Torres, E., Fernández. M., Ochoa, E., & García, C. (2015). Actitudes hacia la diversidad de profesores y alumnos de centros de secundaria de la comunidad yaqui. En R. García, S. Mortis, J. Tánori & T. Sotelo (Eds), *Educación y salud: evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp 27-40). Sonora: Fontamara.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. España: Educació i Mon Actual.
- Díaz, M. (2013). *Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad: un instrumento para la evaluación de la conducta del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de La Laguna.

- Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da edición). McGraw-Hill; Interamericana editores.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a01.htm>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2008). Objetivos de la DGEI. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=mision>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Escarbajal, A. & Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado, revista de formación y currículum*, 21(1), 281-293.
- Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

- Fernández, M. T., Pérez, R., Tuset, A. M., García, C. & Leyva, P. (2010). Prácticas de enseñanza constructivistas en maestros yaquis: Herramientas para una Educación Intercultural. En G. E. Rojo; J. A. Vera & R. Martínez (Coord). Aportes desde la Psicología y Sociología a la Ruralidad (pp. 115-134). México: UAIM, CIAD, AC.
- Fernández, M. T., Torres, E. & García, C. (2016). Creencias sobre la Educación Intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 37(152), 109-127.
- Figueredo, V. & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 160-179.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes, R. (2010) Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la Educación Intercultural. *Cuicuilco*, 17 (48), 165-189.
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M.T., & Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 4692-4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal Teacher Education*, 61(1-2), 43-152.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. New York: Teachers College Press.

- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso
- Garmon, M. A. (2004). Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs About Diversity : What are the Critical Factors?. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gimeno, J. & Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (11va ed.). Madrid: Morata.
- Gobierno de México-SEP (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*, México, Recuperado de:http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana.

- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Denman, C. y Haro, J. A. (comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996.
- Hamel, R. E. (2003). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 130-167). México: Fondo Editorial IEEPO.
- Hirmas, C. R. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Pehuén Editores: Chile.
- Hernández, S. E. (2022). *La interculturalidad en las políticas públicas en México*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022.
- Huidobro, J. E. (2002). Políticas y equidad educativas en Chile. En F. Reimers (Coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 269-298). Madrid: La Muralla
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2013). Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE) [Plataforma de datos]. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/sire>

- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie13a04.htm>
- Jiménez-Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), pp. 167-189.
- Jiménez-Naranjo, Y. & Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1) pp. 60-72.
- Jordán, J. A., Castella, E. & Pinto, C. (2001). *La Educación Intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Kashitani, Y. (2005). Las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes universitarios. Estudio exploratorio entre docentes de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Tesis de maestría. México; Universidad Iberoamericana.
- Kyles, C.R. & Olafson, L. (2008). Uncovering Preservice Teachers' Beliefs About Diversity Through. Reflective Writing. *Urban Education*, 43(5), 500-518.
- Latapí, P. (2006). SEP: Rendición de cuentas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 693-701.
- Leiva, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- Leiva, J. J. (2010). Educación Intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 14(3), 251-274.
- Mares, A.; Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativa del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 969-996.
- Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, A., et al. (2018). Agenda Intercultural para la educación nacional. Documento recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/329569043_AGENDA_INTERCULTURAL_PARA_LA_EDUCACION_NACIONAL_propuesta_al_gobierno_de_AMLO_y_en_cuya_construccion_participamos_21_academicos_del_campo_de_la_educacion_intercultural
- Martínez, J. F. (2009). Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial. En J. Marrero. *El pensamiento reencontrado* (pp. 204-217). Barcelona: Octaedro.
- Molina, A., Mosquera, C., Utges, G., Mojica, L., Cifuentes, M., Reyes, J., Martínez, C. & Pedreros, R. (2014). Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la

diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. Colombia; Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moliner, L., Moliner, O. & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22 (3), 283-296.

Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Barcelona: Graó.

Müller, E. (2017). Náhuatl en Morelos. Recuperado [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://www.mexico.sil.org/es/lengua_cultura/nahuatl/nahuatl-nhm

Muñiz, P. E. (2002). Estado de la escolarización de niños en localidades de alta marginación en México. En F. Reimers (Coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 439-473). Madrid: La Muralla.

Normas APA (3ra edición en español). Tipos de muestras para tesis con enfoque cualitativo [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://normasapa.net/tipos-muestras-tesis-cualitativa/>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pérez, M. P., Mateos, M., Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo; N. Scheuer; M. P.

- Pérez; M. Mateos; E. Martín & M. De la Cruz (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y los alumnos. Colección crítica y fundamentos* (55-89). España: Graó.
- Pohan, C. & Aguilar, T. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38, 159-182.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132), Barcelona: Graó.
- Pozo, J. & Martínez, L. (2003). *Prácticas de Educación Intercultural. Informe de la Red de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Área de Acción Social de FETE-UGT. Recuperado de www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. (2013). Recuperado de: http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/04_PROGRAMA%20SECTORIAL%20DE%20EDUCACION%20C3%93N_0.pdf
- Ramos-Vidal, I. (2011). El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1), 143-150.
- Reimers, F. (Coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos*, 37(152), 128-145.

- Rubin, B. (2008). Detracking in Context: How Local Constructions of Ability Complicate Equity-Geared Reform. *Teachers College Record*, 110 (3), 646-699.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M. (2002). *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Salas, A., Urbano, C., Prada, E., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R., Guatierri, J. & Díez-Gutiérrez, E. (2012). La Educación Intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural* (2da Ed.). Bilbao; Desclée de Brouwer.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2010). Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria. México; SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México; SEP.
- Schmelkes, S. (1994). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 y 2, 13-38.
- Schemelkes, S. (2002). Educación y poblaciones indígenas de México: El fracaso de una política. En F. Reimers (Coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 475-500). Madrid: La Muralla.

- Schmelkes, S. (2004). La Educación Intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 9-13.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, 1-10.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12.
- Sleeter, C. & Grant, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five approaches to race, class and gender*. Nueva York; John Wiley & Sons.
- Sosa, M. (2004). *Análisis curricular en la educación indígena bilingüe bicultural*. Tesis de Maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Smith, C. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. En H. Reis & C. Judd (Eds). *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. New York: Cambridge.
- Stavenhagen, R. (2008). Los pueblos indígenas y sus derechos. México: UNESCO.
- Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés, A. & Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una Educación Intercultural, anti-racista y con perspectiva de género: ideas, experiencias y herramientas*. Chile; PRIEM.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 548–568.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia (en acuerdo con Sage Publications).

- Toompalu, A., Leijen, A., & Kullasepp, K. (2016). Professional role expectations and related feelings when solving pedagogical dilemmas: a comparison of pre- and in-service teachers. *Teacher Development*, 1-17. DOI: 10.1080/13664530.2016.1237985.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W. & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Velasco, S. & Jablonska, A. (coord.), (2010) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos, México DF, UPN (Horizontes Educativos).
- Vergara, M. (2009). Problemas de la Educación Intercultural en México desde la voz de los profesores. *Revista Científica Internacional*, 5, 1-18.
- Vergara, M. & Esparza, I. (2010). Educación Intercultural Bilingüe. La formación docente indígena con un enfoque intercultural bilingüe. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, República de Argentina.
- Zapata, O. (2005). Herramientas para elaborar tesis de investigaciones socioeducativas. México; Editorial Pax México.

Anexo 1

Guion de entrevista a profesores

Datos personales

- Nombre (iniciales)
- Sexo
- Edad
- Centro escolar
- Años de docencia
- Formación inicial: motivos que lo condujeron a ser docente, estudios realizados, dónde, sobre qué
- Formación continua: actividades de actualización profesional

a) Conocimiento y concepciones sobre la Educación Intercultural (EI)

- Significado y utilidad de la EI
- Objetivos de la EI
- Exclusividad indígenas (qué opinan respecto a la frase “EI para todos”)
- Temas, actividades y modelo de enseñanza a emplear desde la EI
- Creencia sobre el tipo de convivencia entre alumnos y profesor/alumno

b) Valoración/ actitudes hacia la diversidad étnica de la clase

- Descripción de los Náhuatl
- Descripción del grupo de alumnos
- Actitud hacia la diversidad cultural en clase (en su clase propia)
- Ventajas y desventajas de esta diversidad cultural en clase
- Cómo esta diversidad ha influido en el profesor

c) Autodescripción de las prácticas educativas

- Modelo de enseñanza que implementa
- Cómo aplicar el enfoque intercultural
- Atender los conocimientos cotidianos y experiencias de los alumnos
- Atender las necesidades e intereses de los alumnos
- Estrategias de organización en las clases
- Estrategias de motivación
- Estrategias de disciplina
- Tipo de complejidad en los trabajos planteados

d) Expectativas de logro del alumnado

- Rendimiento escolar de los alumnos
- Capacidad intelectual de los alumnos
- Grado educativo al que serán capaces de llegar los alumnos
- Futura situación laboral de los alumnos
- Creencia de causas y motivos de que algunos alumnos presenten problemas de aprendizaje

e) Apoyo familiar

- Descripción de la relación entre padres de familia y docente
- Descripción general de los padres de familia
- Descripción del apoyo familiar que recibe el alumno
- Creencia de la importancia que tiene el recibir o no apoyo familiar para los alumnos.

f) Cuestiones socioeconómicas y culturales

- Creencia sobre la influencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de los alumnos
- Creencia sobre las mismas oportunidades que tienen los alumnos pertenecientes a la comunidad indígena
- Acciones por parte de los docentes para hacer frente a la desventaja socioeconómica que puedan presentar los alumnos.

g) Relación entre el currículo nacional y el específico

- Adaptación del currículo a la zona específica dónde trabaja
- Propuestas para la mejora de los programas educativos
- Introducción de otros contenidos con base en la propia experiencia

Anexo 2

Guion de entrevista con informantes claves

I. Datos generales

- Nombre
- Edad
- Puesto que desempeña actualmente (desde cuándo lo desempeña)
- Años de experiencia en el sistema educativo
- Si ha tenido experiencia previa en el sistema de educación indígena
- Formación inicial (si tiene formación posgraduada).

II. Sobre la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

- ✓ Antecedentes históricos de la CGEIB
- ✓ Estructuras, conformación, cómo están organizados y sus funciones
 - Criterios que determinan qué escuelas formarán parte del modelo bilingüe (y aquellas que no, cómo incluyen la lengua como marcador de identidad étnica, aspecto que para los modelos bilingüe bicultural e intercultural bilingüe es importante)

III. Sobre el modelo de Educación Intercultural

- ✓ ¿Cómo se ha desarrollado en México? ¿Y en Morelos?
- ✓ ¿Es lo mismo un modelo de EI que el modelo de EIB? (encuentros y desencuentros)
- ✓ Estrategias para la implementación de la EI
 - ¿Qué modelos han estado desarrollando?
 - ¿Desde qué enfoque están trabajando? ¿Cuáles son los documentos oficiales que regulan la EI en Morelos?
 - ¿Cuál debe ser la preparación de los docentes para trabajar en las escuelas interculturales bilingües? ¿Dónde se forman los profesores que trabajan en comunidades indígenas? ¿Cuál es la capacitación que reciben?
 - Específicamente desde la EI:
 - ¿Cuáles son los contenidos educativos?
 - ¿Cómo evalúan el aprendizaje?
 - ¿Cuáles son las competencias características del desempeño del docente desde la educación intercultural?
 - ¿Existe algo que distingue de manera especial la EI de la EB regular?

IV. Sobre los planes para el desarrollo de la EI en Morelos

- Desde la experiencia y el conocimiento que tiene en el trabajo de esta Coordinación, ¿cuáles son los principales problemas que enfrenta la EI en la actualidad en Morelos?
 - ¿Qué se está haciendo en el estado para dar respuesta a los problemas de la Educación Indígena?
 - ¿Sobre la elaboración de los contenidos educativos: ¿quiénes participan, cada cuánto tiempo se actualizan?
 - ¿Tienen a un experto en el tema de políticas indigenistas que esté revisando los planes de estudios?
 - ¿Se está trabajando en la actualidad en los libros de textos y materiales en lengua indígena?
 - ¿Se realizan estudios de evaluación de los programas y modelos de EI?
- ✓ Recursos necesarios para la implementación de la EI

Anexo 3

Proceso de adaptación del PROFUNDO-EBM v.3

Como se mencionó en el apartado de *procedimiento* del capítulo 3 Método, para la adaptación del PROFUNDO-EPE v.3 al nuevo protocolo PROFUNDO-EBM v.3 se hizo a lo largo de distintos momentos que implicó en un inicio, la movilidad académica de la investigadora para integrarse con el equipo de trabajo de la ULL, así como la colaboración de expertos en el tema ajenos a la investigación.

Una vez acordada la colaboración para la adaptación en conjunto con el equipo de trabajo de la ULL, España, se concordaron sesiones con la Dra. Manuela Rodríguez-Dorta, experta de la ULL en metodología observacional, quien solicitó, como un primer momento, la familiarización con el protocolo por parte de la investigadora, por lo que se dedicó un espacio a lecturas de tesis doctorales y artículos científicos donde se habían desarrollado las diferentes versiones del protocolo.

Posteriormente la Dra. Rodríguez-Dorta, desarrolló un taller especializado en el que se abordaron las distintas macrocategorías, así como la descripción de cada código que compone la estructura del PROFUNDO-EPE v.3; asimismo, se revisó cómo se registran estos códigos haciendo uso de videos cortos con la finalidad de precisar los ejemplos. Consecutivamente se inició con las modificaciones sobre el documento, buscando en un primer momento el cambio de redacción del español de “España” al español de “México” para continuar con la búsqueda de pertinencia en las categorías a partir de las videgrabaciones de los docentes participantes del proyecto.

La adaptación se realizó en conjunto con la Dra. Manuela Rodríguez-Dorta, quien resolvía todas las dudas que se iban generando durante el proceso, y en algunas ocasiones la Dra. África Borges revisaba el contenido del documento, aportando a su adaptación con sugerencias *ad hoc* al actuar de los participantes del estudio. Finalmente, en la Tabla a continuación se puede apreciar una primera versión de lo que sería el PROFUNDO-EBM en comparación con el original.

*Primera adaptación Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Básica México (PROFUNDO-EBM) *Comparación códigos por categorías*

MACROCATEGORÍAS	PRFUNDO- EPE, v3		PROFUNDO-EBM	
	CÓDIGOS		CÓDIGOS	
Función de Organización	Organización Docente	OD	Organización Docente	OD
			Organización del Alumnado	OA
Función de Comunicabilidad Docente	Explicación del Docente	ED	Explicación del Docente	ED
Función Motivadora	Refuerzo	RF	Refuerzo	RF
	Motivación	MO	Motivación	MO
Función de Control de Conductas	Control	CL	Control	CL
			Reprimenda	RE
Función de Interacción	Interacciones generales	IGD	Interacciones generales	IGD
	Uso de la agenda	AG		
Función de Orientación y Asesoramiento	Guía	GU	Guía	GU
	Revisión No Verbal	RN	Revisión No Verbal	RN
Función de Evaluación	Revisión Verbal	RV	Revisión Verbal	RV
Interacción y respuesta de los alumnos	Participación del Alumnado	PA	Participación del alumnado en relación a la tarea	PAT
			Participación del alumnado en relación a la organización	PAO
	Responde al Docente	RD	Responde al docente	RD
	Disrupciones de los alumnos	DA	Disrupciones de los alumnos	DA
	Interacciones Generales	IG	Interacciones generales	IGA
Categorías Instrumentales	Otros comportamientos	X	Otros comportamientos	X
	Inobservable	Y	Inobservable	Y
	El docente sale del aula	Z	El docente sale del aula	Z

*Elaboración propia

Para esta primera adaptación se creó un nuevo código (RE, Reprimenda), y se eliminó uno (AG, Uso de la agenda) del protocolo original. Adicionalmente, se presentó la necesidad de separar el código Organización docente (OD) de Organización del alumnado (OA), con la finalidad de identificar en todo momento las indicaciones y órdenes que el docente daba en relación con cómo se organizaba el alumnado dentro del aula.

Por otro lado, se conformó el código Reprimenda (RE) en la función de control de conductas, era necesario debido a la constante presencia de sermones, quejas y reproches por parte de los docentes ante la falta de interés del alumnado sobre la actividad, clase o escuela

en general, este código tuvo mayor presencia en el nivel de telesecundaria, sin embargo, también fue observado por los docentes del nivel primaria.

Asimismo, en la función de interacción se eliminó por completo el código Uso de la Agenda (AG), debido a la nula presencia de este, aunque se reconoce la posibilidad de presentarse en otras escuelas (donde si se emplea como tal); en el caso de los escenarios participantes, ninguno de los dos niveles hace uso de la agenda como una forma de comunicarse entre docentes y padres de familia.

El resto de los códigos y descripción de macrocategorías y criterios quedaron igual, solamente se buscó adaptar los ejemplos de acuerdo con el material obtenido en los videos de la presente investigación. Una vez concluida con la primera versión del protocolo, se realizaron ejercicios de codificación a lápiz y papel, permitiendo realizar los primeros análisis de fiabilidad, homogeneidad y optimización.

Para determinar la fiabilidad entre observadores se calculó el índice Kappa de Cohen (1960), con ayuda del SPSS v. 21, y se realizaron los cálculos correspondientes a la Teoría de la Generalizabilidad (TG) con el programa SAGT v1.0 (Blanco, 2001). Para los ejercicios de optimización, que permiten determinar el tiempo mínimo a observar manteniendo la bondad del dato, se trabajó de nuevo con la TG utilizando el programa SAGT. v1.0 y finalmente, para conocer los patrones comportamentales, cuando una conducta sigue a otra con una probabilidad que supera el azar, se utilizó el análisis secuencial, mediante el software GSEQ v.5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

El resto de las sesiones trabajadas fueron dedicadas a realizar ejercicios de codificación, practicar los diferentes cálculos anteriormente mencionados y en mejorar la redacción del protocolo. Quedó como recomendación por parte de las investigadoras de la ULL, formar un equipo de trabajo de mínimo tres personas, a quienes se sugirió fueran capacitadas por la investigadora, para codificar en conjunto y lograr validar el instrumento por medio de la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach et al., 1972, como se cita en Rodríguez, 2014).

Posteriormente, se trabajó en una segunda adaptación del protocolo en coordinación con la directora de tesis, con el objetivo de reajustar el modelo de las funciones docentes a las condiciones del contexto educativo, y en particular, buscando garantizar la sensibilidad

tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las escuelas indígenas como a las características de la Educación Intercultural.

Para la segunda versión del PROFUNDO-EBM, se reajustó en su totalidad la macrocategoría 2 “Comunicabilidad docente” donde aparecía como único código *Explicación Docente (ED)*; el primer paso consistió en determinar que este código pasaría a nivel de macrocategoría, desde la cual se desprenderían los códigos que conformaban el Protocolo de Observación de la Función de Explicación (PROFE) de Falcón (2015) del mismo grupo de trabajo de la ULL. En la siguiente Tabla se puede observar la estructura del protocolo.

*Protocolo de Observación de la Función de Explicación (PROFE)**

Criterios	Códigos	
Organización del contenido	Sintetizar	SN
	Esquema	EQ
	Conexión con contenido anterior	CA
	Conexión con contenidos posteriores	CP
Relaciones con los contenidos	Explicación lineal	EX
	Explicación con recursos	ER
	Ejemplo	EJ
	Uso de sinónimos	US
	Analogías	AN
	Generalización	GE
	Repetición	RP
	Definición	DF
	Lectura	LC
	Dictado	DC
Contraste estimular	Anécdotas	AD
	Cambio de sonido	CS
	Uso del humor	UH
	Interacciones generales	IG
Instrumentales	Inobservable	Y
	Interrupción	IN

*Tomado de Falcón (2015)

El segundo paso consistió en depurar la cantidad total de códigos que componían la Función de Explicación del docente, reconociendo aquellas que, con base en las clases videograbadas de los docentes participantes, tenían presencia y pertinencia, por lo que se seleccionaron solo la mitad de los códigos. Finalmente se acordó agregar dos códigos que retomaban la exploración de experiencias previas y conocimientos culturales de los alumnos.

Asimismo, se reestructuró el criterio *Relaciones con los contenidos* de la macrocategoría 2, dividiéndose en dos: Transmisión de contenidos y Organizadores previos, donde se reubicaron los códigos pertenecientes al criterio original; por su parte, el criterio *Contraste estimular* se eliminó debido a la dificultad de su detección en las grabaciones. El cuarto criterio original *Instrumentales* se eliminó por completo debido a que ya existían esos códigos en el protocolo en su primera versión.

En el caso del primer criterio, Organización del contenido, se eliminó el código Esquema (EQ) por su nula presencia en los videos de los participantes, permaneciendo los códigos Sintetizar (SN), Conexión con contenido anterior (CA) y Conexión con contenidos posteriores (CP), los cuales resultan ser estrategias que permiten estructurar e integrar la información que el docente presenta en clases.

El segundo criterio renombrado como Transmisión de contenidos, concentró los códigos Exposición lineal (EX), Exposición con recursos (ER), Repetición (RP), Definición (DF), Lectura (LC) y Dictado (DC); en este criterio se consideran las estrategias de explicación con la finalidad de dar significado a la información, hacerla comprensible y reproducirla (Borges y Falcón, 2018).

El tercer criterio renombrado como Organizadores previos, concentró los códigos de Ejemplos (EJ), Analogías (AN), eliminándose Uso de sinónimos (US) y Generalización (GE). En este mismo criterio, se agregaron Conexión con la experiencia previa individual (CE) y Conexión con la experiencia cultural de los alumnos (CC), códigos que se consideraron pertinentes, debido a la intención de dar significado a la información, volviéndola más comprensible para los alumnos, que se basa en lo que el alumno sabe y lo que necesita saber (Ausubel, 1968; como se cita en Borges y Falcón, 2018), y resaltan los aspectos de la experiencia cultural del alumnado.

En relación con la macrocategoría 3 “Función Motivadora” se cambiaron los nombres de los códigos *Refuerzo (RF)* y *Motivación (MO)* por Valoración Positiva (VAP) y Activación (AC) respectivamente, manteniendo las mismas definiciones operatorias de los códigos. En la macrocategoría 7 “Función de evaluación” se creó el código Exploración de ideas previas (IP), por su frecuente presencia en las videograbaciones de los docentes

participantes. Finalmente, en la macrocategoría “Instrumentales” se eliminó el código El docente sale del aula (Z), unificándose con el código Otros comportamientos (X).

El PROFUNDO-EBM en su segunda versión quedó compuesto por un total de 32 códigos a reserva de confirmar su pertinencia en el proceso de afinación, que inició con la validación mediante índice de Kappa y TG. En la Tabla 18 se contempla por macrocategorías, criterios y códigos la segunda versión del protocolo adaptado.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Básica México (PROFUNDO-EBM) V.2

ACRO CATEGORÍAS	Criterios	CÓDIGOS	
Función de Organización	Organización	Organización Docente	OD
		Organización del Alumnado	OA
Función de Explicación del Contenido	Organización del contenido	Sintetizar	SN
		Conexión con contenido anterior	CA
		Conexión con contenidos posteriores	CP
		Exposición lineal	EX
		Exposición con recursos	ER
	Transmisión de contenidos	Repetición	RP
		Definición	DF
		Lectura	LC
		Dictado	DC
		Organizadores previos	Ejemplos
	Analogías		AN
	Conexión con la experiencia previa individual		CE
	Conexión con la experiencia cultural de los alumnos		CC
	Función Motivadora	Motivación	Valoración Positiva
Activación			AC
Función de Control o Regulación del grupo	Regulación del grupo	Control	CL
		Reprimenda	RE
Función de Orientación y Asesoramiento	Guía y asesoría	Guía	GU
	Revisión de la tarea	Revisión no verbal	RN
Función de Interacción	Intervención general del docente	Interacciones Generales del Docente	IGD
Función de Evaluación	Evaluación de la tarea	Revisión Verbal	RV
	Atención a ideas previas	Exploración de las ideas previas	IP

Interacción y respuesta de los alumnos	Intervenciones positivas de los alumnos	Participación del alumnado en relación con la tarea	PAT
		Participación del alumnado en relación con la organización	PAO
		Responde al docente	RD
	Intervenciones negativas de los alumnos	Disrupciones de los alumnos	DA
	Intervenciones neutras de los alumnos	Interacciones generales	IGA
Categorías Instrumentales		Otros comportamientos	X
		Inobservable	Y

Fuente: Elaboración propia a partir del protocolo ya adaptado y revisado.

Proceso de validación del instrumento

A continuación, se detalla el proceso de validación del instrumento. Para este momento, se contó con el apoyo de dos psicólogos expertos en el uso de instrumentos de evaluación y la investigadora responsable del proyecto; ambos voluntarios, profesores del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) cuentan con estudios de maestría y años de experiencia en docencia universitaria, en los bloques de evaluación, metodología y educativa.

Antes de iniciar con el entrenamiento se les solicitó firmar un acuerdo de confidencialidad para proteger el anonimato de los participantes. Se acordó que los tramos de videos con los que se trabajaría serían cargados a la plataforma Drive, desde donde ellos podrían ver vídeos más no descargar ningún archivo en sus equipos de cómputo, una vez terminado el proceso de validación los permisos de acceso fueron completamente removidos.

El entrenamiento consistió en un total de ocho sesiones, las primeras dos se dedicaron a la revisión detallada del protocolo, haciendo lecturas comprensibles lo que permitió la adecuada redacción de instrucciones, con la finalidad de evitar posibles errores por parte de los observadores. En la segunda sesión se revisaron los códigos con sus respectivos ejemplos, dejando más claro aún la definición operatoria de cada uno.

En una tercera sesión se llevaron a cabo los primeros ejercicios de codificación, ampliando aún más los ejemplos y las observaciones de determinados códigos. Para este momento se revisó el primer video de cada docente participante, buscando la familiaridad de los evaluadores externos, asimismo, se determinó no utilizar los primeros videos en la

codificación final buscando evitar sesgos y reactividad por parte del profesorado participante. En esta primera revisión se cuestionó la pertinencia de los códigos Sintetizar (SN) y Analogías (AN) por su nula presencia y su confusa explicación respectivamente.

Para la cuarta sesión se realizó la primera prueba de entrenamiento, donde se codificó un tramo de cinco minutos del docente T6H por los tres observadores, sin apoyarse ni comentarse entre sí. Esta codificación posteriormente fue analizada mediante el índice de Kappa y con TG, para ambos casos los datos obtenidos no resultaron idóneos, pues los respectivos índices no resultaron mayores a .80 para Kappa y .90 para TG, que es lo establecido (Borges y Falcón, 2018). Como puede observarse en la Tabla 19 no cumplen con los valores mínimos esperados para ambos casos.

Primera prueba de fiabilidad del entrenamiento tres observadores

Observadores	Índice Kappa de Cohen	Teoría de la Generalizabilidad (TG). OxC. Plan de estimación aleatorio. Plan de Medida C/O	
		Coef. G Rel.	Coef. G Abs
Obs. 1- Obs. 2	.711	.678	.678
Obs. 1- Obs. 3	.796	.826	.826
3 observadores		.88	.88

Fuente: Elaboración propia.

Debido a que no se obtuvieron valores óptimos de fiabilidad se determinó eliminar tres códigos que generaron dificultad para los observadores: SN, AN e IN; el primero debido a la nula presencia y el segundo derivado de la poca delimitación operatoria, volviéndolo en todo momento confundible con los códigos Ejemplo (EJ) y Conexión con la experiencia previa individual (CE).

Por lo tanto, para el segundo entrenamiento se contó con un protocolo compuesto de 29 códigos, el cual continuó considerándose como versión dos, debido a los pocos cambios en su estructura y contenido. Para este momento se volvieron a revisar los códigos con ejemplos pertinentes, llevando a cabo ejercicios de codificación a lápiz y mano por parte de los observadores, resolviendo dudas que iban generándose en el momento, este ejercicio permitió definir aún más algunos códigos y aumentar en ejemplos.

En la sexta sesión de trabajo se realizó una segunda prueba de codificación, donde cada observador trabajó en dos tramos de cinco minutos de la docente T4M; en la Tabla siguiente se puede observar que los valores por índice de Kappa siguen sin ser óptimos, sin embargo, para ambos casos (Kappa y TG) se presentaron mejoras, incluso entre las observadoras 1 y 3, los datos con TG resultaron mayor de lo esperado.

Segunda prueba de fiabilidad del entrenamiento tres observadores

Observadores	Índice Kappa de Cohen	Teoría de la Generalizabilidad (TG). OxC. Plan de estimación aleatorio. Plan de Medida C/O	
		Coef. G Rel.	Coef. G Abs
Obs. 1- Obs. 2	.765	.713	.713
Obs. 1- Obs. 3	.751	.975	.973
3 observadores		.895	.895

Considerando que existía una mejora, pero que aún no se lograba obtener los datos esperados, se dedicó en la séptima sesión a trabajar con los códigos que, desde la opinión de todos los observadores seguían sin presentar una adecuada delimitación conceptual, o que bien, ya basado en la experiencia de los observadores externos no representaban los objetivos del estudio.

La revisión del protocolo permitió una tercera versión compuesta por un total de 25 códigos, se decidió que los códigos Repetición (RP) y Definición (DF) se agregarían al de Exposición lineal (EX) como elementos complementarios de este último, mientras que los códigos Lectura (LC) y Dictado (DC) se unificarían al de Exposición con recurso (ER), por lo tanto, se reestructuraron las definiciones operatorias y los ejemplos.

En la octava sesión se realizó la tercera prueba de codificación con la última versión del PROFUNDO-EBM, obteniéndose valores óptimos de fiabilidad con índice de Kappa de Cohen y con TG (Tabla siguiente), considerando esta versión como la definitiva en la Tabla continua se puede observar la composición de los 25 códigos que quedaron después del proceso de validación.

Tercera prueba de fiabilidad del entrenamiento tres observadores

Observadores	Índice Kappa de Cohen	Teoría de la Generalizabilidad (TG). OxC. Plan de estimación aleatorio. Plan de Medida C/O	
		Coef. G Rel.	Coef. G Abs
Obs. 1- Obs. 2	.896	.924	.924
Obs. 1- Obs. 3	1.000	.932	.932
3 observadores		.964	.964

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se calculó la Homogeneidad del instrumento, con el objetivo de comprobar si los códigos del protocolo discriminan de forma adecuada entre los comportamientos docentes. En este caso, se obtuvieron puntuaciones de G relativo y G absoluto de .000, estimándose una bondad de las categorías altamente significativa (Gorospe et al., 2005, como se cita en Rodríguez-Dorta, 2014). Con este último dato se dio por terminada la fase de depuración del instrumento.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Básica México (PROFUNDO-EBM) V.3

MACROCATEGORÍAS	Criterios	CÓDIGOS	
Función de Organización	Organización	Organización Docente	OD
		Organización del Alumnado	OA
Función de Explicación del Contenido	Organización del contenido	Conexión con contenido anterior	CA
		Conexión con contenidos posteriores	CP
	Transmisión de contenidos	Exposición lineal	EX
		Exposición con recursos	ER
		Ejemplos	EJ
		Conexión con la experiencia previa individual	CE
	Organizadores previos	Conexión con la experiencia cultural de los alumnos	CC
	Función Motivadora	Motivación	Valoración Positiva
Activación			AC
Función de Control o Regulación del grupo	Regulación del grupo	Control	CL
		Reprimenda	RE
Función de Orientación y Asesoramiento	Guía y asesoría	Guía	GU
	Revisión de la tarea	Revisión no verbal	RN
Función de Interacción	Intervención general del docente	Interacciones Generales del Docente	IGD
Función de Evaluación	Evaluación de la tarea	Revisión Verbal	RV
	Atención a ideas previas	Exploración de las ideas previas	IP
Interacción y respuesta de los alumnos	Intervenciones positivas de los alumnos	Participación del alumnado en relación con la tarea	PAT

	Participación del alumnado en relación con la organización	PAO
	Responde al docente	RD
Intervenciones negativas de los alumnos	Disrupciones de los alumnos	DA
Intervenciones neutras de los alumnos	Interacciones generales	IGA
	Otros comportamientos	X
Categorías Instrumentales	Inobservable	Y

-Optimización por tramos de tiempo

Una vez obtenida la fiabilidad por índice de Kappa y por TG en datos óptimos, se calculó la optimización por tramos de tiempo mediante la TG, debido a que esta última trabaja con variables discretas y se busca de obtener tramos de tiempo, de cinco minutos cada uno, necesarios para determinar los de cada docente. Se eligen tramos de cinco minutos y tres consecutivos a ser codificados por la observadora entrenada en el uso adecuado del Protocolo de Observación. Para su pertinente codificación se utilizó el programa Lince 1.4 (Gabin, Camerino, Anguera, y Castañer, 2012), de los datos obtenidos se calcula la optimización.

De acuerdo con lo planteado por Rodríguez-Dorta (2014), el Plan de Observación llevado a cabo para este momento de la validación está constituido por dos facetas: *Tramos de tiempo* (T), con tres niveles (tres tramos de tiempo de cinco minutos cada uno) y *Códigos* (C), con 25 niveles, correspondientes a los presentados en el PROFUNDO-EBM, v.3. El diseño es unifaceta cruzado, TxC. Para el *Plan de Estimación* elegido se tienen efectos aleatorios.

Por su parte, el *Plan de Medida* seguido se estimó como C/T, donde la faceta de diferenciación son los códigos y la faceta para generalizar y optimizar, son los Tramos de Tiempo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la optimización de tramos de tiempo para cada docente, en la Tabla al final de esta sección se observan los coeficientes de Generalizabilidad, así como la cantidad de tramos de tiempos para cada docente.

En el caso de la docente P1M, determinó necesarios 15 minutos (tres tramos de tiempo de cinco minutos cada uno) para alcanzar un coeficiente de Generalizabilidad mayor a .90.

Significando que es suficiente esta cantidad por tramos de tiempo para analizar y obtener datos confiables. Para el docente P2H permitió reconocer como necesarios igual 15 minutos (tres tramos de tiempo de cinco minutos cada uno) con la finalidad de alcanzar un coeficiente de Generalizabilidad mayor a .90.

Para la docente P10M permitió reconocer como necesarios 20 minutos (cuatro tramos de tiempo de cinco minutos cada uno) con la finalidad de alcanzar un coeficiente de Generalizabilidad mayor a .90. En el caso de la docente T4M, los resultados obtenidos permiten determinar que son suficientes 20 minutos (cuatro tramos de tiempo de cinco minutos cada uno) para alcanzar un coeficiente de Generalizabilidad mayor a .90.

En el caso del docente T6H, la optimización de los tramos de tiempo permite concluir que son suficientes un total de 20 minutos (cuatro tramos de cinco minutos cada uno) para alcanzar un coeficiente de Generalizabilidad mayor de .90.

Plan de optimización de los tramos de tiempo C/T. Todos los docentes.

Plan de optimización aleatorio de los tramos de tiempo C/T							
Facetas	Niveles	Tamaño	P1M	P2H	P10M	T4M	T6H
T	n= 3	n= ∞	3	3	4	4	4
C	n= 25	n= ∞	25	25	25	25	25
Coeficiente G relativo			.949	.929	.925	.912	.907
Coeficiente G absoluto			.949	.929	.920	.912	.906

Nota = Niveles refiere al nivel mínimo en el que se calcula el tramo de tiempo (T), mientras que “C” corresponde al total de códigos del protocolo

-Optimización de Sesiones

Una vez obtenida la cantidad de tiempo necesaria para obtener datos fiables de cada docente, se procedió a calcular la optimización del número de sesiones con la duración óptima para cada docente. En principio, se seleccionan dos sesiones con la duración óptima de cada docente; a continuación, y tal como se suscitó en la fase anterior, se lleva a cabo la codificación de dichas sesiones y, finalmente, se optimizan las mismas a través de la TG.

En sintonía con lo planteado por Rodríguez-Dorta (2014), el *Plan de Observación* llevado a cabo se constituyó por dos facetas: Sesiones (S), con dos niveles (dos sesiones con la duración óptima para cada docente) y Códigos (C), con 25 niveles para los cinco docentes, con un diseño unifaceta cruzado SxC. El *Plan de Estimación* elegido, como en el caso

anterior, es de efectos aleatorios. Mientras que el *Plan de Medida* seguido es C/S, donde la faceta de diferenciación son los Códigos y la faceta de generalización para optimizar son las Sesiones.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la optimización de sesiones por cada docente. En la Tabla al final de esta sección se pueden observar los resultados por docente, es decir, el mínimo de número de sesiones a codificar para analizar y obtener dato confiables. En el caso de la docente P1M, señaló que son necesarias dos sesiones de 15 minutos cada una para obtener coeficientes de Generalizabilidad superiores a 0.90.

Con respecto al docente P2H, los resultados del análisis de optimización señalan que son necesarias tres sesiones de 15 minutos cada una para obtener coeficientes de Generalizabilidad superiores a 0.90. Respecto a la docente P10M, permitió identificar que son suficientes dos sesiones de 20 minutos cada una para obtener coeficientes de Generalizabilidad de 0.90.

Por su parte, los resultados del análisis de optimización llevado a cabo en la docente T4M permitieron identificar como suficientes dos sesiones de 20 minutos cada una para obtener coeficientes de Generalizabilidad mayores a 0.90. En el caso del docente del nivel telesecundaria T6H, la optimización de las sesiones indica que son suficientes tres sesiones de 20 minutos cada una para obtener coeficientes de Generalizabilidad de 0.90.

Plan de optimización de las Sesiones C/S. Todos los docente

Plan de optimización aleatorio de los tramos de tiempo C/T							
Facetas	Niveles	Tamaño	P1M	P2H	P10M	T4M	T6H
S	n= 2	n= ∞	2	3	2	2	3
C	n= 25	n= ∞	25	25	25	25	25
Coeficiente G relativo			.932	.912	.935	.973	.939
Coeficiente G absoluto			.929	.912	.932	.973	.927

Nota = Niveles refiere al nivel mínimo en el que se calcula el número de sesiones (S), mientras que “C” corresponde al total de códigos del protocolo

Anexo 4

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Básica México versión. 3

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN. Todas las intervenciones verbales o no verbales del docente regulando las condiciones materiales de la clase, preparación de material, indicaciones relativas a horarios, fechas de exámenes, pautas o indicaciones dirigidas a regular el comportamiento del alumnado en el aula, etc. Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el docente, con ayuda o no, manipula o coloca los materiales del aula y organiza al alumnado.

Códigos:

(OD) ORGANIZACIÓN DOCENTE.

1. ¿Qué es?: Todas las tareas con un componente organizativo que el docente desarrolla en el aula. El docente (solo o con ayuda) prepara el material didáctico (libro del profesor, fotocopias, colores, etc.), prepara el pizarrón, etc. También se incluyen las indicaciones y respuestas del docente referentes a horarios, fechas de exámenes, tareas y trabajos, indicaciones del comienzo y finalización de la clase, indicaciones referidas a lo que se va a hacer, o cuando escribe en el pizarrón sin explicar, etc.
2. Co-ocurrencia: Este código puede ser co-ocurrente con todos los demás. Ejemplos de co-ocurrencia: “El docente reparte fotocopias (OD) al tiempo que explica con recursos el nuevo tema (ER)”, “El docente borra el pizarrón (OD) al tiempo que indica al alumnado que se coloque en grupos de tres (OA)”.
3. Cómo se registra: Ejemplo de registro de OD: “El docente reparte fotocopias”:
4. Este código se comienza a registrar desde el momento en el que el docente toma las fotocopias y comienza a repartirlas, y finaliza cuando cesa dicho reparto e inicia otro código.
5. Ejemplos: “El docente reparte fotocopias a los alumnos”; ”El docente dispone el material necesario para la clase”, el docente indica: “El examen de español es el martes y el de matemáticas el jueves”, “El docente toma varios libros y los reparte entre los alumnos”, “Bueno, empezamos”, “Y con esto terminamos”, “Ponemos la fecha de hoy”, “El docente, en silencio, copia en el pizarrón un ejercicio que los alumnos han de hacer a continuación”, “Ahora vamos a terminar con la actividad y luego vemos los ejercicios de matemáticas”, “El ejercicio 2 y el 3” (previamente un alumno le ha preguntado por los ejercicios que tiene que hacer), “Vamos a trabajar con el primero en equipos y posteriormente el segundo individual, porque es algo de ustedes”, ”El docente pasa lista para supervisar quién ha hecho la tarea y quién no

- (esto se codifica cada vez que pregunta a un alumno y éste le responde)”, “El docente dice las notas de un examen (esto se registra cada vez que de la nota de un alumno)”, El docente pregunta a un alumno en concreto o todo el grupo: “¿Has hecho la tarea?”, el docente pregunta al grupo: “¿Quién no ha hecho la tarea?”,
6. Observaciones: tiene lugar fuera de la realización de un ejercicio o tarea, salvo cuando sucede esto:
 7. Ejemplo: El docente está haciendo una tarea con un alumno y le dice “trae los colores que están en aquel estante”, o tomando los colores dice “vamos a quitar esto de aquí para que no moleste”.
 8. A pesar de que está teniendo lugar durante la realización de un ejercicio o tarea, se trata de OD puesto que está organizando y no supone una ayuda para que el alumno realice el ejercicio.

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

1. ¿Qué es?: Todas aquellas respuestas u órdenes concisas, dirigidas a pautar y organizar el comportamiento del alumnado y su desplazamiento en el aula, así como a comprobar quién está y quién no. Se incluyen acciones como dar permiso para entrar o salir del aula, ir al baño, etc. e indicaciones y respuestas que no suponen ayudas para la realización de una actividad o tarea.
2. Co-ocurrencia: Este código puede ser co-ocurrente con todos los demás. Ejemplos de co-ocurrencia: “El docente da permiso para ir al baño (OA) al tiempo que revisa en silencio el trabajo que acaban de terminar los alumnos (RN)”, “El docente indica que saquen el libro de historia (OA) al tiempo que borra el pizarrón (OD)”.
3. Cómo se registra: Ejemplo de registro de OA: “Saquen el libro de historia y vayan a la página 35”.
4. El registro de este código abarca desde que el docente inicia la instrucción pautando el comportamiento de los alumnos hasta que la finaliza y comienza otro código.
5. Ejemplos: “Saquen su cuaderno y pónganse a trabajar”, “Pon el libro encima de aquella mesa”, “Abran el libro por la página 12”, “Juan ve al pizarrón y contesta el ejercicio”, “Pónganse de dos en dos para hacer la tarea”, “Lee tú”, “El docente coloca a los niños en fila”, “El docente le indica a un alumno que se cambie de sitio” “Saca el libro”, “¿Están todos?”, “¿Quién faltó?”, “El docente pasa lista (sin evaluar quién ha hecho la tarea y quién no)”, “A ver, primero pasas tú, luego tú y después de él vas tú (el docente previamente ha preguntado quién quiere pasar al pizarrón y varios alumnos levantan la mano)”, “Siéntate bien”, “si, toma el rompecabezas” (previamente un alumno le ha preguntado si puede tomar un determinado rompecabezas), “Tú, saca el diccionario”, “Dame el libro”, “Sí, puedes ir al baño” (un alumno ha preguntado si puede ir al baño), “A ver, Pepito y Juanito, ayúdenme a mover el banco”, etc.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE EXPLICACIÓN DEL CONTENIDO

Es la exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia, y/o con la estructura del contenido y de las actividades que el docente realiza con los alumnos en el aula. También hace referencia a cómo el docente explica el contenido teórico de la actividad o materia.

CRITERIO ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO. Hace referencia a todos los comentarios que el profesor realiza para estructurar, preparar y organizar los contenidos.

Códigos:

(CA) CONEXIÓN CON CONTENIDO ANTERIOR:

1. ¿Qué es? Consiste en realizar una expresión o explicación “hacia atrás” de forma que lo que se va a ver en clase se enlace con lo explicado anteriormente. El docente puede hacer estas conexiones con contenidos de otras materias o a partir de lo visto en la misma materia en clases anteriores.
2. Ejemplos: “Como vimos en la clase anterior chicos, los componentes de un cuento literario son...” “Ya vimos ahorita con la clase de historia la parte de qué es lo que sucede cuando hay un conflicto y no se resuelve, cuando las dos partes no llegan a hablar, pues no se resuelve nunca ese problema”, “Esta parte ya la observamos con lo que corresponde a ciencias”

(CP) CONEXIÓN CON CONTENIDOS POSTERIORES:

1. ¿Qué es? Consiste en realizar una explicación “hacia adelante” de forma que se enlace los contenidos que se han dado con los contenidos que se explicarán posteriormente.
2. Ejemplos: “En la próxima sesión, vamos a ver cómo sacar las áreas de diferentes figuras geométricas con estas fórmulas ...”.

CRITERIO TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS: Hace referencia a todos aquellos recursos que el profesor utiliza durante la explicación de los contenidos.

Códigos:

(EX) EXPOSICIÓN LINEAL:

1. ¿Qué es? Consiste en la exposición o aclaración verbal exclusivamente teórica de los contenidos a explicar por el profesor. Puede apoyarse en la definición o repetición de los conceptos al momento de explicar la teoría o contenido de la clase.
2. Ejemplos: El profesor explica los contenidos de la materia: “Los sinónimos son palabras que, aunque se escriban distinto significan lo mismo...”; “¿qué es discriminar? Considerar inferiores a las demás personas y aquí viene todo lo que acaban de decir”; “vamos de nuevo, dos mil quinientos setenta y ocho ¿escucharon? Dos mil quinientos setenta y ocho”
3. Observaciones: Este código se registrará como tal siempre que quede claro la finalidad de explicar contenido nuevo o a manera de repaso, en caso de que se

tratara de ayuda o aportación concreta para la realización de actividades por parte del alumnado se registrará con Guía (GU).

(ER) EXPOSICIÓN CON RECURSOS:

1. ¿Qué es? Consiste en la exposición teórica de los contenidos a explicar por el profesor con apoyo en un recurso (imágenes, pizarrón, mapas conceptuales, esquemas, recursos multimedia, dibujos, etc...). Las lecturas que hace frente al grupo o los dictados (siempre que sea evidente su apoyo en material extra) se registrarán como ER.
2. Co-ocurrencia: este código puede ser co-ocurrente con OD y OA cuando el docente proyecta videos donde se explica el contenido del tema. Ejemplos de co-ocurrencia: El docente de telesecundaria transmite en el televisor la explicación de lo qué es un proyecto de ciencias (ER) al mismo tiempo que anota en el pizarrón (OD).
3. Ejemplos: El profesor está explicando los distintos tipos de triángulos a la vez que está señalando en el pizarrón lo que comenta verbalmente; En el televisor o con el cañón proyecta material desde el cual se apoya para impartir la clase; Cuando el profesor utiliza un libro y lee el contenido de alguna página como parte de la explicación teórica del tema, “el pasado 27 de abril iniciamos la presentación cultural...”

CRITERIO ORGANIZADORES PREVIOS: Hace referencia a todos aquellos recursos que el profesor utiliza durante la explicación de los contenidos con el propósito de establecer una conexión entre lo que el alumno sabe y lo que necesita saber.

Códigos:

(EJ) EJEMPLOS:

1. ¿Qué es? Supone concretar de forma verbal una realidad general o abstracta. Suele iniciarse con la introducción del profesor: “Por ejemplo...” o durante el discurso sin preámbulo. Debe quedar claro que se emplea con la finalidad de concretar lo previamente explicado.
2. Ejemplos: El docente explica en clase las preguntas de investigación que los alumnos deberán contestar, por lo que expresa: “por ejemplo, les pongo uno práctico que vinieron a hacer las señoritas de salud, queremos que la escuela sea catalogada como una escuela saludable”, “Ustedes creen, ejemplo, ¿ustedes creen que platicando con sus compañeros más grandes de tercero, platicando con ellos podríamos modificar su manera de dirigirse a los otros?”

(CE) CONEXIÓN CON LA EXPERIENCIA PREVIA INDIVIDUAL:

1. ¿Qué es? Consiste en realizar una explicación haciendo uso de la experiencia individual del alumno o de lo que han vivido los alumnos como grupo. Usa estas experiencias para puntualizar o señalar lo que está explicando. También se registran aquí las preguntas individuales y grupales que el docente hace con la finalidad de

contextualizar lo expuesto en clase o bien, para partir de esta experiencia previa hacia el tema central.

2. Co-ocurrencia: Este código puede ser co-ocurrente con todos los demás. Ejemplos de co-ocurrencia: El docente está reprendiendo a los alumnos por malas conductas de semanas pasadas (RE) al tiempo que le pregunta a un alumno en concreto “Kevin ¿qué te dijeron tus papás de las calificaciones? ¿qué tienes que hacer a corto plazo entonces? (CE) [el alumno responde (RD)]De eso se trata el proyecto de vida que ustedes tienen que hacer, vamos a revisar punto por punto” (OD).
3. Ejemplos: “Es como cuando Juan y su hermana menor fueron a la feria y se encontraron con el señor desconocido, ¿recuerdan que fue lo que pasó? ¿recuerdan por qué es importante cuidar de sus hermanitos y no perderlos de vista?”, “¿Quién de sus hermanos está estudiando en el CETis?”, “¿Alguien de su familia ha quemado semillas? ¿han hecho brincos en su familia? ¿saben lo que son los brincos o no lo saben?”

(CC) CONEXIÓN CON LA EXPERIENCIA CULTURAL DE LOS ALUMNOS:

1. ¿Qué es? Consiste en centrar la información que se está explicando en los aspectos culturales propios de los alumnos, con la finalidad de una mayor comprensión por parte de estos.
2. Ejemplos: “Es cuando los de esta comunidad utilizaban el tequio, que es un intercambio por materia, no por dinero ¿sabían ustedes eso de la comunidad? ¿quién había escuchado sobre el tequio? Algo muy característico de aquí...”

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: MOTIVACIÓN. Supone la **valoración positiva verbal o no verbal** del docente contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.

Código:

(VAP) VALORACIÓN POSITIVA:

1. ¿Qué es?: Conductas verbales y no verbales por parte del docente encaminadas a valorar de manera positiva el comportamiento de un alumno o grupo de ellos. Este código incluye gestos de cariño, halagos, aplausos, chocar las manos, poner a un alumno como ejemplo a seguir, repetir o parafrasear lo aportado por un alumno para reforzar o confirmar su respuesta, etc. Este código, suele ser contingente a una conducta adecuada o correcta del/los alumno/s.
2. Cómo se registra: Ejemplo de registro de VAP: “Mitzi hizo algo que nadie más había hecho”, El docente señala a un alumno que ha dado una respuesta correcta, a la par que asiente con la cabeza.

3. El registro de este código abarca desde el inicio de la verbalización o gesto hasta su finalización y cambio de código.
4. Ejemplos: “¡¡Esa pregunta es muy interesante!!”, “¡¡Buen trabajo!!”, “¡¡El ejercicio está correcto!!”, “¡¡Muy bien!!”, “Buena aportación” (dirigiéndose a un alumno en concreto), “Muy bonito trabajo”, “Perfecto”; El docente aplaude a un alumno, El docente choca la mano de un alumno, “Miren chicos qué bonito (mostrando un trabajo que le acaba de entregar uno de los alumnos)”, Un alumno ante una pregunta del docente responde: “Es ocho mil quinientos profe”, el docente confirmando repite: “ocho mil quinientos”, etc.
5. Observaciones: No pertenecen a este código todas aquellas muletillas del docente que no van dirigidas a valorar al/los alumno/s y en las que no se pone énfasis alguno (“bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”). Tampoco se registran como valoraciones no verbales los asentimientos con la cabeza.
6. En los casos en los que el profesor utilice el parafraseo o repetición o asentimiento con la cabeza, se ha de ver muy claro que la función del docente sea valorar positivamente. Desde el momento en que se amplíe el parafraseo de lo aportado por el alumno, o repita lo que ha dicho el alumno, pero corrigiendo su vocalización pasa a ser Guía (GU).

(AC) ACTIVACIÓN:

1. ¿Qué es?: Se registrarán aquí todas aquellas verbalizaciones del docente que permite al alumnado elegir sobre algún aspecto de la tarea. Todas aquellas, verbalizaciones del docente con el objetivo de generar motivación hacia la tarea o actividad (cantar canciones), así como fomentar su participación en ellas. Se incluyen todas aquellas verbalizaciones del docente que destaquen algún aspecto positivo de la tarea a realizar, o, la anticipación de recompensa al finalizar la misma. También se considerará como ACTIVACIÓN los intentos de comunicación no verbal o gestual que el docente inicie hacia el alumno siempre y cuando tengan el fin descrito en este código, aunque, normalmente esta comunicación gestual se suele acompañar de verbalizaciones. Este código puede darse antes, durante o al finalizar una tarea.
2. Cómo se registra: Ejemplo de registro de AC: “Vamos niños, si terminamos pronto salen antes a recreo”, “¿Qué objeto quieres elegir para esconderlo?”
3. El registro de este código abarca desde el inicio de la pregunta hasta que el profesor cambie de código o aparece una pausa.
4. Ejemplos: “¿Con qué prefieren empezar hoy la clase, con matemáticas o español? “ánimo chicos, ya estamos terminando”, “¿Quién quiere pasar al pizarrón?”, el docente motiva a los alumnos diciéndoles: “Si terminamos pronto podrán dibujar en su cuaderno”, “el que vaya terminando irá saliendo al recreo”, “¿quién quiere empezar a leer el texto?”, “¿Quién me ayuda a leer ahí?”, El docente les pone canciones para que puedan concentrarse en la realización de una actividad, El

docente cuando cambia de materia incluye una canción para despertar al alumnado, etc.

5. Observaciones: este código se puede dar a través de preguntas.

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL O REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: REGULACIÓN DEL GRUPO. Intervenciones en que el docente **crítica, amenaza o castiga al grupo o a un alumno, debido a una conducta inadecuada o disruptiva de los alumnos.**

Códigos

(CL) CONTROL.

1. ¿Qué es?: Se registran todos los comportamientos docentes de queja, crítica, amenaza o castigo dirigidos a un alumno o grupo, que obliga al docente a interrumpir la dinámica de la clase y aplicarlo. Se incluye en este código todas aquellas acciones (verbales o no verbales) con el fin descrito como: uso de la ironía o el sarcasmo, órdenes de control, cambios en el volumen de la voz, golpe en la mesa o pizarrón, mantenimiento del silencio, preguntas cuestionando el comportamiento del alumnado, etc.
2. Cómo se registra: Ejemplo de registro de CL: Tras darse cuenta de que un alumno no para de hablar durante la explicación, el docente interrumpe la clase y le dice: “Juan ¿podrías guardar silencio?”, el docente está explicando y de repente para, y comienza a regañar a un alumno sin que se perciba conducta disruptiva por parte del mismo.
3. El registro de este código abarca desde que el docente interrumpe la dinámica de la clase y aplica un control, hasta que la finalice y cambie de código. Es importante incluir como parte del registro los posibles silencios que el docente pueda hacer durante la aplicación de un control.
4. Ejemplos: “Guarden silencio chicos”, “No molesten”, “¿quieres sentarte de una vez?”, El docente permanece en silencio mientras mira a un alumno que no para de hablar, “A ver si es verdad que estuvieron estudiando”, “toma tus cosas y ve con el director”, “Juan, toma tu mesabanco y siéntate a mi lado, a ver si así trabajas”, “A ver si se calman ya ¿no? toda la mañana han estado de remate”, El docente interrumpe su clase y alzando la voz dice. “¿puedo continuar con la clase?”, “Juan ¿me vas a dejar continuar con la actividad o qué?”, El docente está regresando los exámenes revisados al tiempo que se queja: “claro se ve que no estudiaron eh”, etc.

(RE) REPRIMENDA.

1. ¿Qué es?: Se registran todos los comportamientos docentes a manera de sermones en los que cuestiona o critica el comportamiento indiferente, la actitud pasiva o la desmotivación de los alumnos hacia las clases o sus contenidos. Este código abarca más tiempo que un simple Control (CL), volviéndose un tema central por parte del docente (se vuelve evidente la interrupción de la actividad para reprender a los alumnos).
2. Cómo se registra: Ejemplo de registro de RE: el profesor aborda la clase de formación cívica y ética desde una situación previa “se les comentó a sus papás de la situación de que todo aquello que hacemos trae consecuencias...”.
3. El registro de este código abarca desde que el docente interrumpe la dinámica de la clase y aplica una reprimenda, hasta que la finalice y cambie de código. Es importante incluir como parte del registro las preguntas que el docente hace con la evidente finalidad descrita en este código.
4. Ejemplos: “se les informó a ustedes y se les dijo, que allá afuera, portando el uniforme somos responsables porque pertenecen a la telesecundaria, entonces, lo que sucede allá afecta lo que sucede acá”, La maestra interrumpe su lectura para reñirles “bueno, ¿pero es que ustedes no van a prestar atención? Se pasan de veras muchachos”, El docente de pie frente a grupo confronta a los alumnos sobre su falta de interés por lo que quieren ser en un futuro: “¿y qué estás haciendo para lograr eso que quieres? ¿de verdad estás haciendo algo al respecto?”, “¿Cómo es posible que sigan con esa actitud a estas alturas?”, “¿Qué te dijo tu mamá? pregunta el docente a cada alumno sobre la entrega de calificaciones a sus padres”, “Por esas situaciones que han estado ocurriendo es que tres de sus compañeros no entraron a clases”, “¿Qué les pasa últimamente? con ese comportamiento parecen niños de kínder”, “En la junta con sus padres les hablé de su falta de compromiso en mis clases”, “Empezaron bien, pero ahora tal parece que no les interesa nada de la escuela, no entregan nada”, etc.

MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

CRITERIO: GUÍA Y ASESORÍA: Indicaciones, pistas o correcciones referidas al grupo o alumno, durante la realización de un ejercicio.

Códigos:

(GU) GUÍA:

1. ¿Qué es?: Indicaciones, preguntas, pistas, correcciones referidas a un alumno o al grupo siempre que se den durante la realización de un ejercicio o tarea. Van dirigidas a ayudar u orientar al alumno en la realización del ejercicio o actividad. En este código el docente puede ayudar físicamente a la realización de la actividad como forma de guiar en la misma. También incluye todas las respuestas del docente

a preguntas de los/as alumnos/as referidas a la materia o tarea. Así como la repetición confirmando la respuesta de los alumnos.

2. Se incluyen en este código los parafraseos o repeticiones del profesor dirigidos a corregir la articulación o dicción de un alumno o grupo de alumnos o a ampliar las respuestas dadas por el alumnado. Se trata de indicaciones de cómo hay que hacer un ejercicio o actividad durante el desarrollo de la misma.
3. Cómo se registra: Ejemplo de registro de Guía Individual GUI: “A ver, fíjate bien, ¿qué paso hace falta para poder llegar al valor de X?”. El registro de este código abarca desde que el docente inicia a guiar al alumno en el desarrollo de la actividad hasta que la finaliza y comienza otro código.
4. Ejemplos: El docente le indica a un alumno durante una actividad: “colorea primero los círculos y luego los triángulos”; el maestro en el desarrollo de una actividad indica a los alumnos: “El número que pusiste ahí está mal” “¿Estás segura que son cm? A ver, revisa bien”, “Divídelo como te está diciendo Juan” “Fíjate bien en el signo, estás restando”; “No, esto está mal porque no has movido la coma”, “No, esto no va así”, “Cinco se escribe con c”, “Eso es una fracción decimal porque el denominador es la unidad seguida de cero (un alumno le ha preguntado cómo sabes que es una fracción decimal)”, “Yo se los pongo en el pizarrón en forma de fracción y luego uno de ustedes lo hace en forma de decimal (un alumno le ha preguntado por cómo lo van a hacer)”, un alumno al docente: “No ha cabido en la hoja..”, el docente, “No cabe en la hoja”, un alumno: ¿Peo il al bano?, el docente despacio y articulando bien: “Sí, puedes ir al baño”, El docente mientras está observando la tarea que un alumno está realizando, le da indicaciones en voz alta “esto lleva tilde, hay que poner la fecha, recuerda que los nombres empiezan con mayúscula...”, etc.
5. Observaciones: tiene lugar durante la realización de un ejercicio o tarea. Ejemplo: el docente está realizando una tarea con un alumno y dice “ahora tienes que tomar el lápiz y repasar esto y después agarras el color amarillo para colorearlo”, “ahora toma el borrador y borra esto”.
6. A pesar de que habla de material se trata de GU puesto que se dan durante la realización de un ejercicio o tarea y suponen ayudas para que el alumno haga la actividad.
7. Sin embargo, si el docente está haciendo una tarea con un alumno y le dice “trae los colores que están en aquel estante”, o tomando los colores dice “vamos a quitar esto de aquí para que no moleste”.
8. A pesar de que está teniendo lugar durante la realización de un ejercicio o tarea, se trata de OA y OD respectivamente y no de GU puesto que está organizando y no supone una ayuda para que el alumno realice el ejercicio.

CRITERIO: REVISIÓN DE LA TAREA. El docente **supervisa la actividad o tarea de los alumnos** de forma no verbal para luego poder asesorarlos.

Códigos:

(RN) REVISIÓN NO VERBAL.

1. ¿Qué es?: Se registra siempre que el docente atiende o dirige la mirada de forma no verbal a la actividad o tarea que están realizando los alumnos, independientemente del tiempo de duración de dicha mirada. También se registrarán aquí la revisión de actividades realizadas por los alumnos con anterioridad (por ejemplo: revisión de exámenes o tareas, etc.).
2. Co-ocurrencia: Este código puede ser co-ocurrente con los códigos del alumnado. Por ejemplo, con Participación del Alumnado (PA): “El docente está revisando en silencio la tarea de los alumnos (RN) mientras uno de ellos lee en voz alta (RD)”.
3. Como se registra: Ejemplo de registro de RN: “El docente mira en silencio el cuaderno de un alumno”. Este código se empieza a registrar desde que el docente comience a supervisar o revisar de forma no verbal la actividad o tarea que están realizando los alumnos, y se termina de codificar cuando finalice su revisión y comience otro código.
4. Ejemplos: “Los alumnos están realizando la actividad y el docente se va desplazando entre las filas para mirar lo que están haciendo”, “El docente mira en silencio el cuaderno de un alumno mientras este realiza la tarea”, “El docente revisa en silencio el ejercicio que un alumno está haciendo en el pizarrón”, “El docente escucha en silencio a un alumno mientras éste le está respondiendo a una pregunta que le había hecho previamente”, “El docente supervisa en silencio a un alumno mientras éste está leyendo un texto que previamente le ha pedido que lea”, etc.
5. Observaciones: No se consideran en este código aquellas acciones en las que el docente hace ayudas físicas (GU) a un alumno, sin verbalizar ni hacer ningún comentario.

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: INTERVENCIÓN GENERAL DEL DOCENTE. Intervenciones del docente que tienen lugar en el aula con el objeto de distender la clase y captar de nuevo la atención del alumnado.

Códigos:

(IGD) INTERACCIONES GENERALES DOCENTE:

1. ¿Qué es?: Verbalizaciones del docente dirigidas a los alumnos que no se relacionan con la actividad o tarea ni con el contenido teórico de la materia, así como saludar o despedirse. También se incluirán en este código chistes, comentarios y bromas que el docente realice durante la clase para cambiar el ambiente.
2. Como se registra: Ejemplo de registro de IGD: “niños, voy a ir por la fruta (del docente a los alumnos de primaria, quienes, por pertenecer al programa de tiempo completo, reciben una fruta entre clases)”. Este código abarca desde que se inicia la

interacción por parte del docente dirigido a los alumnos, no referida a la actividad, tarea o contenido teórico que se está trabajando en clase, hasta que finaliza y comienza otro código.

3. Ejemplos: del docente a los alumnos o alumno: “Buenos días”, “Hola”, “¿Qué tal el fin de semana chicos?”, “Juan, te vi con tu familia en el quiosco el domingo”, “Buenos días, ¿cómo estás?, ¿estás malita?”, “¿Te cortaron el pelo?, te pareces ahora a Tintín”, “¿conocen al hermano de Juan? Es el que vende en el quiosco ahora”, etc.
4. Observaciones: Importante tener en cuenta que son Interacciones Generales aquellas intervenciones cuyo contenido no está relacionado con los aspectos que se estén impartiendo en el currículum, no sea parte de la tarea o no vayan dirigidos a trabajar ningún aspecto en concreto, ni a llamar la atención o sermonear la actitud o comportamiento del alumnado.

MACROCATEGORÍA 7: FUNCIÓN DE EVALUACIÓN.

CRITERIO: EVALUACIÓN DE LA TAREA. Intervenciones del docente con componente evaluativo, dirigidas a comprobar si se ha hecho la tarea, si la tarea se ha hecho correctamente, si se han adquirido los conocimientos o aspectos del currículum ya trabajados, etc.

(RV) REVISIÓN VERBAL:

1. ¿Qué es?: Se registran todas aquellas intervenciones del docente con un componente evaluativo dirigidas a un alumno en concreto o al grupo completo. Se suele dar al final de una explicación o al comenzar una clase a modo de repaso. Se incluyen las preguntas dirigidas a un solo alumno o al grupo completo referentes a soluciones de ejercicios ya realizados, preguntas de repaso sobre un tema, ejercicio o tarea que ya se haya trabajado, preguntas concretas sobre determinados conceptos del currículum, así como si han hecho o no la tarea, etc. Pretenden comprobar si los alumnos han adquirido los contenidos o aspectos trabajados en una tarea. Siempre y cuando estas preguntas no se realicen mientras el alumno esté llevando a cabo un ejercicio o tarea. En el caso de que sean preguntas que tienen lugar durante la realización de un ejercicio o tarea, se trata de Guías.
2. Como se registra: Ejemplo de registro de RV: El docente pregunta a un alumno: “¿Cuánto te ha dado el ejercicio 4?”.
3. Este código abarca desde que el docente inicia la pregunta hasta que termina de hacerla y comienza otro código.
4. Ejemplos: El docente le muestra una ficha de una manzana a un alumno y pregunta: “Juan, ¿qué es esto?”, “Marta, ¿cuánto es 2×2 ?”, “Jesús, en esta oración ¿cuál es el complemento directo?”, “Pablo, de estas fichas ¿cuál es la flor?”, “¿Qué hay que hacer cuando se divide por la unidad seguida de cero, Juan?”, “¿Cómo se les hizo más fácil, de esta manera o de la forma anterior?” etc.

5. Observaciones: Para que este código sea registrado como tal, debe quedar claro que el docente realiza una pausa para que los alumnos puedan dar respuesta, asimismo, el docente debe dirigir la mirada hacia ellos, en evidente espera de respuesta.

CRITERIO: ATENCIÓN A LAS IDEAS PREVIAS. Intervenciones del docente con el objetivo de explorar e identificar los conocimientos e ideas previas que tienen los alumnos sobre aspectos del currículum a trabajar.

(IP) EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS:

1. ¿Qué es?: Todas aquellas intervenciones a manera de preguntas en las que el docente explora los conocimientos o ideas previas que los alumnos tienen sobre el tema a revisar. Esta acción puede darse antes y durante la realización de alguna actividad.
2. Ejemplos: El docente interrumpe la exposición de una alumna para explorar qué tanto saben los alumnos sobre el tema que eligieron presentar, Antes de iniciar la clase la docente pregunta “¿alguien sabe cuáles son los componentes del cuento? ¿alguien los sabe?”
3. Observaciones: Debe quedar claro que el o los temas están siendo explorados por primera vez, que no se han revisado esos conceptos antes, de lo contrario se trataría de RV.

MACROCATEGORÍA: INTERVENCIONES DE LOS ALUMNOS.

Se refiere a **intervenciones de los alumnos dirigidas al docente y no entre ellos**, que es necesario registrar para atender al flujo continuo de comportamientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula.

CRITERIO: INTERVENCIONES POSITIVAS DE LOS ALUMNOS. Cualquier comunicación verbal o no verbal, relacionada con la actividad o contenido teórico que se está trabajando en el aula, que inicie alguno de los alumnos dirigida al docente e interactuando con él.

Códigos.

(PAT) PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN RELACIÓN A LA TAREA:

1. ¿Qué es?: Se registra siempre que un alumno o un grupo se dirija por iniciativa propia al docente y en relación a lo que se está trabajando. Cuando el alumno se dirija al docente para exponer alguna idea u opinión, hacer una pregunta, pedir alguna instrucción relacionada con la tarea, etc.
2. Esta acción debe llamar la atención del docente para que se registre como tal. El alumno puede dirigirse al docente, por medio de lenguaje verbal, por medio de gestos (levantar la mano, tocar al profesor).
3. Co-ocurrencia: Este código puede ser co-ocurrente con todos los demás del docente. Ejemplos de co-ocurrencia: “El docente está realizando una explicación teórica

(ED) y al mismo tiempo un alumno levanta la mano para dirigirse a él y preguntar acerca de lo que está explicando (PAT)”.

4. Cómo se registra: Ejemplo de registro de PAT: Un alumno se dirige al docente: “Maestro, no entiendo lo que acabas de explicar, ¿puedes repetir?”.
5. Este código abarca desde que el alumno inicia su pregunta hasta que la finaliza, y siempre que esté referida a la actividad ó contenido teórico.
6. Ejemplos: “Maestro, no entiendo lo que acabas de explicar, ¿puedes repetir?”, El alumno levanta la mano para dirigirse al docente, “Maestro, yo no hice el ejercicio así, yo primero...”, “Maestro yo lo busqué en internet”, un niño toca la pierna de la maestra para enseñarle el trabajo, un niño mediante gestos le indica a la maestra que ya ha terminado de colorear, un niño se acerca a la mesa del docente para enseñarle la tarea que ha hecho, etc.

(PAO) PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN:

1. ¿Qué es?: Se registra siempre que un alumno o un grupo se dirija por iniciativa propia al docente y sobre aspectos relacionados con la organización docente o la organización del alumnado.
2. ¿Cómo se registra?: Ejemplo de registro de PAO: Un alumno se dirige al docente: “Maestro, ¿puedo ir al baño?”.
3. Este código abarca desde que el alumno inicia su pregunta hasta que la finaliza, y siempre que esté referida a la actividad o contenido teórico.
4. Ejemplos: “¿Puedo pasar al pizarrón?”, “maestra ¿puedo tomar mi lápiz?”, “profe ¿puedo pasar por el dinero del taller de cocina?”, “profe ¿puedo ir al baño?”, etc.

(RD) RESPONDE AL DOCENTE.

1. ¿Qué es?: Se registra siempre que el alumno responda ante una pregunta, planteamiento, comentario, indicación, etc., del docente referido a lo que se esté trabajando en clase. El alumno puede responder al planteamiento, comentario o pregunta hecha por el docente de manera verbal o por medio de algún gesto o comportamiento.
2. Cómo se registra: Ejemplo de registro de RD: “rojo es el adjetivo y coche es el sustantivo” (el docente le ha preguntado previamente por en la frase “El coche rojo” cuál es el adjetivo y cuál el sustantivo)”.
3. Este código abarca desde que el alumno inicia la respuesta a la pregunta hecha por el docente hasta que la finaliza, y siempre que esté referida a la actividad ó contenido teórico.
4. Ejemplo: “Si hice la tarea pero me faltó el ejercicio tres” (el docente le ha preguntado previamente por si ha hecho la tarea), “maestra también se puede escribir tren o trenza” (el docente le ha preguntado previamente por palabras que llevan tr), todos los niños contestan al unísono “si” (el docente les ha preguntado

previamente por si han entendido lo que tienen que hacer), “un niño lee (el maestro previamente le ha pedido que lo haga)”, “un alumno pasa al pizarrón a contestar un ejercicio (el docente le ha pedido previamente que pase al pizarrón a hacer el siguiente ejercicio)”, “me dio 2,30 (el docente previamente le ha preguntado por ¿cuánto le dio el ejercicio tres?)”, etc.

5. Observaciones: Cuando un docente se refiera a un alumno en concreto, se escuche una respuesta, pero no se vea o identifique si es el alumno al que se refiere el docente, se codificará “RD”. En caso de que el docente mueva la cabeza o la mirada hacia otro lugar, o verbalice algo (ej. “Tú no, le he dicho a tu compañero”), indicará que ha contestado un alumno distinto y por tanto la conducta del alumno se codifica como “PAT”.

CRITERIO: INTERVENCIONES NEGATIVAS DE LOS ALUMNOS. Intervenciones por parte del alumnado que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Códigos.

(DA) DISRUPCIONES DE LOS ALUMNOS.

1. ¿Qué es?: Se refieren a comportamientos verbales o no verbales de los alumnos que van contra las normas lógicas de la clase (pegar o insultar a un compañero, levantarse y armar alboroto en medio de la clase, romper el material, etc.). que interrumpen la dinámica de la misma y llaman la atención del docente para aplicar un control.
2. Co-ocurrencia: Este código puede ser co-ocurrente con todos los demás del docente. Ejemplos de co-ocurrencia: “El docente está repartiendo fotocopias (OD) al tiempo que los alumnos no paran de hablar (DA) por lo que el docente los riñe (CL)”.
3. Como se registra: Ejemplo de registro de DA: “estar hablando en voz alta cuando el profesor explica la clase”.
4. Este código abarca desde que los alumnos capten la atención del docente por el comportamiento que están teniendo hasta la interrupción de la dinámica de la clase por parte del docente.
5. Ejemplos: Reírse a carcajadas mientras se está realizando la actividad, realizar preguntas no convenientes u oportunas, hablar en voz alta mientras el maestro explica, interrumpir al docente mientras habla, pasarse notas, estar de pie en medio de la clase armando alboroto, hablar con el compañero en voz muy alta, quitarle las cosas a un compañero, sentarse encima de las mesas, jalar el cabello del/la compañero/a, gritar, etc.

CRITERIO: INTERVENCIONES NEUTRAS DE LOS ALUMNOS. Intervenciones de los alumnos dirigidas al docente que no están relacionadas con la actividad o contenido teórico que se está trabajando en el aula.

Códigos:

(IGA) INTERACCIONES GENERALES ALUMNO.

1. ¿Qué es?: Verbalizaciones de los alumnos dirigidas al docente que no se relacionan con la actividad o tarea ni con el contenido teórico de la materia.
2. Como se registra: Ejemplo de registro de IGA: “maestro ¿nos va a ir a ver jugar al fútbol el domingo?” (de un alumno al docente). Este código abarca desde que se inicia la interacción por parte del alumno dirigida al docente, no referida a la actividad, tarea o contenido teórico que se está trabajando en clase, hasta que finaliza y comienza otro código.
3. Ejemplos: De un alumno o alumnos al docente: “Profe, ¿qué va a hacer este fin de semana?”, “¿cuándo vamos a volver a jugar fútbol?”, “un niño indica mediante gestos que quiere ir a desayunar”, “Yo no voy a estar aquí en las vacaciones, iré con mis padres a Cuernavaca”, “profe hoy me toca esperar a mi hermano de la secundaria”, etc.
4. Observaciones: Importante tener en cuenta que son Interacciones Generales aquellas intervenciones cuyo contenido no está relacionado con los aspectos que se estén impartiendo en el currículum, no sea parte de la tarea o no vayan dirigidos a trabajar ningún aspecto en concreto (p.e.: la atención, la memoria, el lenguaje, etc.).

MACROCATEGORÍA: INSTRUMENTALES.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a **comportamientos del docente** ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

Se refieren a **comportamientos SOLO del docente** ajenos a las funciones docentes, **salvo el código Inobservable (Y)** puesto que éste puede darse en el alumno cuando la conducta del docente no queda clara, ya que está determinada por la del alumno.

Códigos:

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS.

1. ¿Qué es?: Forman parte de este código todos los comportamientos del docente que no corresponden a las funciones docentes, como hablar por teléfono, limpiar áreas del salón, salir del aula o alguna otra actividad que no esté dirigida a organizar o preparar la clase.
2. Como se registra: Ejemplo de registro de X: “el docente se pone a hablar por el celular”. Este código abarca desde que el docente comienza a hablar por teléfono hasta que termina e inicia otro código.

3. Ejemplos: El docente habla con alguien externo al aula, El docente mira el celular o hace uso de él; El docente está inmerso en otra tarea ajena a la clase (leer el periódico) mientras los alumnos desarrollan la actividad propuesta, El docente sale del aula, etc.
4. Observaciones: Se consideran Otros Comportamientos (X) aquellos en los que se está haciendo otras cosas distintas a las tareas docentes, que tienen suficiente relevancia y duración para interrumpir la dinámica de la clase y hacer que el docente abandone sus funciones como tal para dedicarse a este otro comportamiento (hablar por celular, mirar por la ventana, pasearse por el aula sin hacer nada, etc.). Se registrará cuando sea lo único que está haciendo el docente.

(Y) INOBSERVABLE

1. ¿Qué es?: Se registra cuando es imposible observar o codificar la conducta del docente porque: está fuera del campo de visión de la cámara y no se escucha bien qué está diciendo. Se le ve, pero no se entiende lo que está diciendo.
2. Como se registra: Ejemplo de registro de Y: “El docente está detrás de la cámara, no se le ve y no se escucha lo que está diciendo”. Este código abarca desde el momento en el que el docente desaparece del campo de visión de la cámara y no se entiende lo que está diciendo hasta el momento en el que vuelve a aparecer y comienza otro código.
3. Ejemplos: “El docente está detrás de la cámara y no se le escucha”, “El docente durante la sesión sale del campo de visión de la cámara”, “Se ve y oye claro la conducta del docente, pero no se ve al alumno, y no queda claro qué función está desempeñando el profesor”, “El docente habla muy bajo y no se entiende lo que está diciendo”, “cuando no se pueda asignar un código a un comportamiento del docente”, etc.
4. Observaciones: Este código también puede pertenecer al alumnado, pero sólo en la medida en que la conducta del docente dependa del comportamiento previo del alumno. Si no se ve al docente, pero se le escucha bien y queda claro qué función se está llevando a cabo, se codifica dicha función y NO Inobservable.

Anexo 5

Cartas consentimiento informado



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología



Carta de consentimiento informado para profesores- entrevistas

Título del proyecto: Concepciones, prácticas docentes y necesidades de formación de maestros de comunidades indígenas desde el enfoque de la Educación Intercultural.

Estimado profesor/a, mi nombre es Elia Torres Arenas y soy estudiante del doctorado en psicología por la UAEM, estoy realizando un proyecto de investigación que tiene por objetivo comprender las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural, sus prácticas y sus necesidades de formación continua de los docentes que laboran en escuelas ubicadas en comunidades indígenas del Estado de Morelos. Solicito su apoyo para la realización del mismo en la primera fase de recolección de datos, si usted acepta participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: se llevará a cabo una primer entrevista con una duración aproximada de 40 a 80 minutos en los espacios que el centro educativo pueda brindarnos, posteriormente se le pedirán espacios cortos de tiempo para aclarar algunas dudas que se hayan generado a partir de la primer entrevista, las preguntas son sencillas y sus respuestas solo dependerán de su opinión o lo que cree sobre lo planteado. Para el desarrollo de las entrevistas se espera poder grabarlas en audio (misma que iniciará una vez dados los datos de identificación, de esta forma queda en completo anonimato su nombre).

Beneficios: no existe un beneficio directo por su participación en este estudio y tampoco recibirá ninguna compensación económica. Sin embargo, si usted decide colaborar, su participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la Educación Intercultural en el Estado de Morelos.

Confidencialidad: los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar y de aceptar grabar en audio las entrevistas, no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación.

Riesgos potenciales: no implica ningún riesgo para usted, en cualquier momento, si así lo desea puede retirar su consentimiento sin ninguna consecuencia de ningún tipo.

Número a contactar: si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, por favor comuníquese al número celular: 6441037787 o al correo electrónico: eliath_torres@hotmail.com con atención a Elia Torres Arenas.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia de ningún tipo.

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo a participar en las entrevistas y acepto que estas sean grabadas en audio.

Estoy de acuerdo en participar en las entrevistas, pero no acepto que se graben en audio.

Testigos: a mi juicio el/la docente ha aceptado de forma voluntaria y conscientemente participar en el proyecto de investigación y ha otorgado su consentimiento informado.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma del testigo

Nombre y firma del testigo

Carta de consentimiento informado para profesores
Participación en un grupo focal

Título del proyecto: Concepciones, prácticas docentes y necesidades de formación de maestros de comunidades indígenas desde el enfoque de la Educación Intercultural.

Estimado profesor/a, mi nombre es Elia Torres Arenas y soy estudiante del doctorado en psicología por la UAEM, estoy realizando un proyecto de investigación que tiene por objetivo comprender las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural, sus prácticas y sus necesidades de formación continua de los docentes que laboran en escuelas ubicadas en comunidades indígenas del Estado de Morelos. Solicito su apoyo para la realización del mismo en la primera fase de recolección de datos, si usted acepta participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: se busca profundizar algunos temas que hayan surgido a partir de las entrevistas realizadas en un primer momento con los docentes de este centro educativo, por lo que se le solicita a usted su participación en un grupo de discusión donde se retomarán dichos temas y se pondrán en plenaria. El procedimiento es sencillo: se propondrá una temática a debatir y usted responderá desde su opinión y punto de vista, a continuación, se analizará y tratará de llegar a una comprensión en plenaria. Todo esto se espera quede grabado en audios.

Beneficios: no existe un beneficio directo por su participación en este estudio y tampoco recibirá ninguna compensación económica. Sin embargo, si usted decide colaborar, su participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la Educación Intercultural en el Estado de Morelos. Una vez finalizada la etapa de análisis de la información, los responsables del proyecto nos comprometemos a entregar un documento con el resumen de la participación colectiva en este momento del trabajo.

Confidencialidad: los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar y a no dar a conocer los nombres individuales de los participantes debido a que solo se usarán las grabaciones como

datos de investigación. Por su parte, los docentes participantes del debate colectivo, se comprometen a no revelar información que pueda surgir mediante la actividad, así como mantener el total anonimato de los participantes y respetar en todo momento las opiniones expresadas y comprometerse a mantener la confidencialidad de las mismas.

Riesgos potenciales: anticipamos un mínimo riesgo en la participación de este debate colectivo, sin embargo, en cualquier momento, si así lo desea puede retirar su consentimiento sin ninguna consecuencia de ningún tipo.

Número a contactar: si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, por favor comuníquese al número celular: 6441037787 o al correo electrónico: eliath_torres@hotmail.com con atención a Elia Torres Arenas.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia de ningún tipo.

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar en el grupo focal que será grabado, así como me comprometo a guardar confidencialidad de todo lo hablado en él, sin permitírseme revelar información alguna.

Testigos: a mi juicio el/la docente ha aceptado de forma voluntaria y conscientemente participar en el proyecto de investigación y ha otorgado su consentimiento informado.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma del testigo

Nombre y firma del testigo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología



Centro de Investigación
Transdisciplinar en Psicología

Carta de consentimiento informado para profesores- Observaciones de clase

Título del proyecto: Concepciones, prácticas docentes y necesidades de formación de maestros de comunidades indígenas desde el enfoque de la Educación Intercultural.

Estimado profesor/a, mi nombre es Elia Torres Arenas y soy estudiante del doctorado en psicología por la UAEM, estoy realizando un proyecto de investigación que tiene por objetivo comprender las relaciones existentes entre las concepciones sobre la Educación Intercultural, sus prácticas y sus necesidades de formación continua de los docentes que laboran en escuelas ubicadas en comunidades indígenas del Estado de Morelos. Solicito su apoyo para la realización del mismo en la primera fase de recolección de datos, si usted acepta participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: se solicita su apoyo para llevar a cabo observaciones de clases que se espera puedan ser grabadas en audio. Las clases podrán estar dentro del marco de educación cívica, historia y español. La alumna de doctorado se encontrará dentro del aula al momento de desarrollar la clase sin intervención alguna, tomando notas de vez en cuando.

Beneficios: no existe un beneficio directo por su participación en este estudio y tampoco recibirá ninguna compensación económica. Sin embargo, si usted decide colaborar, su participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la Educación Intercultural en el Estado de Morelos, en específico el subtema de las prácticas docentes. Asimismo, una vez concluida esta etapa usted podrá solicitar devolución de la información.

Confidencialidad: los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar y de aceptar grabar en audio las observaciones de clase, no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación.

Riesgos potenciales: no implica ningún riesgo para usted, en cualquier momento, si así lo desea puede retirar su consentimiento sin ninguna consecuencia de ningún tipo.

Número a contactar: si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, por favor comuníquese al número celular: 6441037787 o al correo electrónico: eliath_torres@hotmail.com con atención a Elia Torres Arenas.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia de ningún tipo.

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo en permitir que se observen clases que imparto y que estas sean grabadas en audio.

Estoy de acuerdo en permitir que se observen clases que imparto, pero que estas no sean grabadas en audio.

Testigos: a mi juicio el/la docente ha aceptado de forma voluntaria y conscientemente participar en el proyecto de investigación y ha otorgado su consentimiento informado.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma del testigo

Nombre y firma del testigo

Anexo 6

Reagrupación de las actividades y conductas reportadas por los docentes que permiten lograr una EI en el aula

Prácticas docentes desde la EI más reportadas por los docentes de primaria	
Docentes primarias	Práctica escolar
P1M, P2H, P10M	a) Les habla o cuenta a los alumnos sobre el náhuatl y su importancia
P2H	b) Invita a los alumnos a cantar el himno nacional en náhuatl los lunes.
P10M, P11H	c) Se trabaja en específico con el fichero de actividades de la lengua náhuatl.
P4H	d) Propone la realización de proyectos donde se toquen los temas de reglamentos y la lengua náhuatl
P1M, P3M, P12H	e) Elabora actividades vivenciales (dramatizaciones, ilustración a partir de ejemplos, teatro, canciones, poesía, murales etc.) con centro en la vida cultural
P5H, P9M	f) Invita a los alumnos a hablar con sus compañeros sobre su vida, experiencias e intercambiar información sobre aspectos de su cultura (una propuesta específica es el intercambio de cartas).
P3M, P8H	g) Se da lectura a los derechos y obligaciones de los niños con la finalidad de reflexionar y dialogar al respecto.
P11H	h) Enfatiza en la clase de formación cívica y ética, hablar de la importancia de los valores

Prácticas docentes desde la EI reportadas por los docentes de telesecundaria	
Docentes telesecundaria	Práctica escolar
T2M	a) Hace uso de los recursos audiovisuales como proyectar videos para ejemplificar lo visto en clase, sin mencionar la palabra cultura o aspectos culturales en general
T5M, T6H	b) Invita a los alumnos a dialogar entre ellos sobre los aspectos vistos en videos y documentales

Prácticas docentes desde la EI más reportadas por ambos niveles educativos		
Docentes primarias	Docentes Telesecundaria	Práctica escolar
P6H, P7M, P13M	T1M, T2M, T4M	a) Busca ejercicios pertinentes a las capacidades intelectuales y necesidades de los alumnos (con el objetivo de que todos participen).
P7M, P12H	T3M	b) Implementa actividades lúdicas donde los alumnos trabajan en equipos mixtos, mismos que ellos pueden elegir.
P8H, P9M	T5M	c) Se realizan actividades culturales en el centro educativo que representen las costumbres de la región (por ejemplo, poner ofrenda en el día de muertos).
P1M, P3M, P9M, P11H, P12H	T6H	d) Les habla o cuenta a los alumnos sobre las diferentes culturas y lenguas originarias de México.
P8H, P9M	T5M	e) Invita a los alumnos a platicar con sus abuelos sobre los aspectos culturales de la comunidad (realizar investigación).

P3M, P5H, P12H	T5M	f) Proyecta videos o documentales sobre otras culturas para valorar la riqueza de lo diferente.
P2H, P5H, P13M	T6H	g) Organiza excursiones para facilitar el aprendizaje vivencial en un contexto específico relacionado con la vida del alumno y su comunidad (con fines de aceptación y valor).

Anexo 7

Diferentes tipos de estrategias en la práctica docente que se proponen en términos generales y específicas

Actividades que el docente propone para lograr una EI en el aula		Categorías emergentes
Docente Telesecundaria	Docente primaria	
	Introduce temas en clase sobre el náhuatl y su importancia (P1M, P2H)	Estrategia específica de diferenciación cultural
	Propone actividades fuera del salón de clases para explorar la comunidad (P2H; P13M)	Estrategia específica de exploración del contexto real (la propia comunidad)
Propone la realización de un viaje a otra región para conocer aspectos culturales de dicho lugar (T6H)		Estrategia general de exploración del contexto real (otras comunidades)
	Introduce aspectos culturales de la región en clase: danzas, oficios, la comunidad, animales, tradiciones, etc. (P5H, P8H, P10M)	Estrategia específica de diferenciación cultural
	Propone conocer los aspectos de la lengua náhuatl mediante canciones, poemas, murales, cuentos y lecturas (P1M, P2H, P3M, P9M)	Estrategia específica de diferenciación cultural (lengua propia)
Introduce temas en clase sobre las diferentes lenguas originarias de México (T6H)	Introduce temas en clase sobre la diferencia que caracteriza a cada comunidad (lengua originaria) (P1M, P3M: con miras a respetar, P11H)	Estrategia general de diferenciación cultural
Propone actividades representativas sobre los aspectos culturales de la comunidad: ofrendas en día de muertos (T5M)	Propone actividades culturales como la ofrenda de día de muertos o cantar el himno nacional en lengua náhuatl (P2H, P9M)	Estrategia específica de diferenciación cultural
Invita a los alumnos a compartir experiencias y dialogar entre ellos sobre los aspectos culturales vistos en videos y documentales (T5M, T6H)	Invita a los alumnos a compartir y reflexionar sobre los aspectos culturales mediante diálogo y debate (P3M, P9M)	Estrategia general de intercambio cultural
	Propone el intercambio de cartas con alumnos de otras comunidades para aprender de su cultura (P5H)	Estrategia específica de intercambio cultural
	Transversaliza los temas en las materias para hablar de aspectos culturales, p. ej. en clases de historia (P4H, P12H)	Estrategia general de adaptación curricular (introducción de aspectos culturales)
Realiza adaptaciones al programa como buscar ejercicios y estrategias pertinentes a las capacidades del alumno (T1M, T2M, T3M, T4M, T6H)	Realiza adaptaciones al programa como buscar ejercicios y estrategias pertinentes a las capacidades del alumno (P7M)	Estrategia general de adaptación curricular (para la atención a la diversidad del alumnado)
	Realiza adaptaciones al programa buscando partir del contexto y utilizar los materiales pertinentes como el fichero de actividades para aprender náhuatl (P2H, P5H, P6H, P11H, P13M)	Estrategia específica de adaptación curricular (para la atención a la diversidad cultural)

Solicita a los alumnos investigar con sus abuelos aspectos culturales de la región (T5M)		Estrategia específica de investigación cultural
	Propone realizar investigaciones en textos o revistas sobre aspectos culturales (P6H, P8H, P9M)	Estrategia general de investigación cultural
Organiza a los alumnos en equipos mixtos para trabajar en clase (T3M)		Estrategia general de aprendizaje cooperativo (organización del alumnado)
	Organiza dinámicas de integración para el trabajo en clase, solicitando a los alumnos que se apoyen entre ellos (P7M, P12H)	Estrategia específica de aprendizaje cooperativo (realización del trabajo en clase)
Introduce valores cuando se retoman los temas relacionados con los aspectos culturales diversos (T6H)	Introduce temas relacionados con valores buscando lograr la convivencia sana y pacífica (P3M, P8H, P11H, P12H)	Estrategia específica de aprendizaje de valores
	Propone proyectar videos para adquirir conocimientos y aprender a respetar (P3M, P5H)	Estrategia general de aprendizaje de valores
Propone el uso de recursos audiovisuales como proyectar videos para ejemplificar lo visto en clase (T2M, T5M, T6H)		Estrategia general de adaptación curricular
	Propone actividades lúdicas donde se trabajen temas como: reglamentos, derechos, obligaciones (P4H, P8H)	Estrategia específica de aprendizaje en valores (derechos y obligaciones)
Propone trabajar con actividades lúdicas (T3M: nada relacionado con aspectos culturales).		Estrategia general de la implementación del juego en clase

Anexo 8

Comparación de estrategias entre lo que el docente cree se debe hacer (conocimiento de prácticas) y lo que el docente describe hacer en clases (autopercepción de prácticas)

Estrategias emergentes		Lo que cree que se debe hacer		Lo que describe que hace	
		Docentes primaria	Docentes telesecundaria	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
1. Diferenciación cultural	1.1. General	P1M, P3M, P11H	T6H		
	1.2. Específica	P1M, P2H, P3M, P5H, P8H, P9M, P10M, P13M	T5M		
2. Estrategia de exploración del contexto	2.1. General	-	T6H		
	2.2. Específica	P2H, P13M			T6H
3. Estrategia de intercambio cultural	3.1. General	P3M, P9M	T5M, T6H		
	3.2. Específica	P5H			
4. Estrategia de adaptación curricular	4.1. General	P4H, P7M, P12H	T1M, T2M, T3M, T4M, T6H	P1M, P2H, P3M, P4H , P5H, P6H, P7M , P9M, P10M, P12H , P13M	T1M, T2M, T3M, T4M, T5M, T6H
	4.2. Específica	P2H, P5H, P6H, P11H, P13M		P4H, P5H , P6H* , P11H* , P12H, P13M	T6H
5. Estrategia de aprendizaje cooperativo	5.1. General		T3M	P9M, P12H	
	5.2. Específica	P7M, P12H		P4H	
6. Estrategia de aprendizaje en valores	6.1. General	P3M, P5H		P3M , P13M	
	6.2. Específica	P3M, P4H, P8H, P11H, P12H	T6H	P3M, P4H , P5H, P12H	T6H
7. Estrategia de investigación cultural	7.1. General	P6H			
	7.2. Específica	P8H, P9M	T5M	P12H	
8. Estrategia general de la implementación del juego	8.1. General		T3M	P1M, P13M	
	8.2. Específica			P4H, P6H P11H P12H	
9. Estrategia de integración educativa	9.1. General			P4H, P5H	T4M
	9.2. Específica			P3M	

10. Estrategia de transversalización de contenidos en diferentes materias	10.1. General	P4H,	T6H
	10.2. Específica	P11H,	
11. Estrategias motivacionales y afectivas	11.1. General	P6H, P8H, P12H	
	11.2. Específica	P12H	
12. Estrategia de aprendizaje basada en el error	12.1. General	P2H, P5H, P7M	

Nota. Las estrategias 9 a la 12 solamente aparecen reportadas en los contenidos que reflejan lo que el docente *crea que hace* en su práctica (autopercepción de las prácticas). En negritas aparecen, en la columna de autopercepción de prácticas, aquellos docentes en que coincide conocimiento y autopercepción.

Anexo 9

Congruencia/incongruencia entre las actitudes y expectativas en docentes de ambos niveles educativos

Docentes	Actitud hacia la diversidad cultural	Actitud hacia la diversidad individual	Expectativas de logro y profesionalización
P1M	Positiva		Alta
P2H *	Positiva	Positiva	Alta
P3M		Positiva	Alta
P4H *	Positiva	Positiva	Alta
P5H *	Positiva	Positiva	Alta
P6H		Positiva	Alta
P7M		Ambivalente	Ambivalente
P8H	Ambivalente		Ambivalente
P9M		Positiva	Alta
P10M		Positiva	Ambivalente
P11H	Positiva		Alta
P12H	Positiva		Alta
P13M	Positiva		Alta
T1M	Negativa	Ambivalente	Baja
T2M		Positiva	Alta
T3M		Ambivalente	Baja
T4M	Negativa	Ambivalente	Baja
T5M	Negativa	Ambivalente	Baja
T6H	Ambivalente		Ambivalente

Nota: Se señalan con * aquellos casos en que se expresa una correspondencia entre los tres aspectos actitudinales

Anexo 10

Las diferentes experiencias desafiantes en el aula más reportadas por los docentes de ambos niveles educativos

Macrocategorías	Categorías emergentes	Docentes primaria	Docentes telesecundaria
La familia del alumno	Falta de apoyo y participación	8 (62%)	4 (67%)
	Conflictos directos	1 (8%)	
	Dinámicas disfuncionales	3 (23%)	1 (17%)
El alumnado	Motivación e interés hacia el estudio		5 (83%)
	Nivel académico	2 (15%)	1 (17%)
	Normas conductuales	5 (38%)	
Las autoridades educativas	Apoyo económico	4 (31%)	2 (33%)
	Relación director-docente	3 (23%)	3 (50%)
	Pertinencia de contenidos académicos	2 (15%)	1 (17%)
El docente	Relación alumno-docente	3 (23%)	1 (17%)
	Métodos propios de enseñanza	1 (8%)	
	Relación entre colegas	4 (31%)	
Formación inicial	Formación pertinente	2 (15%)	
	Casos prácticos y apegados a la realidad	2 (15%)	1 (17%)
	Aprender a respetar y tolerar	1 (8%)	

Anexo 11

Comparación entre las estrategias generales y específicas como conocimiento, autopercebidas y observadas en la práctica docente

Estrategias emergentes		Lo que cree que se debe hacer	Lo que describe que hace	Lo que hace en clase
		Docentes	Docentes	Docentes
1. Diferenciación cultural	1.1. General	P1M, T6H		T4M, T6H
	1.2. Específica	P1M, P2H, P10M		P2H, T6H
2. Estrategia de exploración del contexto	2.1. General	T6H		P1M
	2.2. Específico	P2H	T6H	T6H
3. Estrategia de intercambio cultural	3.1. General	T6H		
	3.2. Específico			
4. Estrategia de adaptación curricular	4.1. General	T4M, T6H	P1M, P2H, P10M, T4M, T6H	P1M, P2H, P10M, T4M, T6H
	4.2. Específica	P2H	T6H	P2H, T4M, T6H
5. Estrategia de aprendizaje cooperativo	5.1. General			T6H
6. Estrategia de aprendizaje en valores	6.1. General			T6H
	6.2. Específica	T6H	T6H	
8. Estrategia general de la implementación del juego	8.1. General		P1M,	P1M, P2H
9. Estrategia de integración educativa	9.1. General		T4M	T4M, T6H
10. Estrategia de transversalización de contenidos en diferentes materias	10.1. General		T6H	T6H
11. Estrategias motivacionales y afectivas	11.1. General			P1M, P2H, P10M, T4M
	11.2. Específica			T4M
12. Estrategia de aprendizaje basada en el error	12.1. General		P2H	P1M, P2H, P10M T4M