

COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Estudio sobre competencias interculturales en instructores comunitarios de la modalidad de atención educativa a población indígena del estado de Chiapas

Marcela Georgina Gómez Zermeño



COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Estudio sobre competencias interculturales en instructores
comunitarios de la modalidad de atención educativa a
población indígena del estado de Chiapas

Marcela Georgina Gómez Zermeño

Competencias Interculturales. Estudio sobre competencias interculturales en instructores comunitarios de la modalidad de atención educativa en el estado de Chiapas / Marcela Georgina Gómez Zermeño.- Monterrey: Editora Nómada, 2018.

312 pp. ; 15 x 22.5 cm.

ISBN: 978-607-98008-7-1

Competencias interculturales — Educación intercultural
— Educación indígena — Educación en Chiapas — Chiapas—

Primera edición, 2018

D. R. © Marcela Georgina Gómez Zermeño

Editora Nómada

Tamazunchale 529

Fraccionamiento Buenos Aires

Monterrey, NL, México, 64800

contacto@editoranomada.mx

ISBN: 978-607-98008-7-1

Edición: Katia Ibarra

Diseño y formación: Liv Mendoza

Esta publicación fue sometida a un proceso de dictaminación por pares académicos especialistas en temas educativos y de innovación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de la autora o el editor, por cualquier medio físico o electrónico.

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Introducción.....	13
Capítulo 1. Marco teórico.....	17
Capítulo 2. Planteamiento del problema.....	89
Capítulo 3. Metodología de investigación.....	103
Capítulo 4. Análisis de datos.....	137
Capítulo 5. Conclusiones.....	241
Referencias bibliográficas.....	252
Anexos.....	265

Sobre la autora

Marcela Georgina Gómez Zermeño

Doctora en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey con mención Honorífica de Excelencia. Maestría en Ciencias de la Ingeniería en Tecnologías Informáticas y de Comunicaciones por el INT-CITCOM Groupe France Telecom, Escuela Superior de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos de París, Francia. Licenciatura en Sistemas Computacionales y Administrativos por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Profesora investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey en los programas de Doctorado en Innovación Educativa, Maestría en Tecnología Educativa y Maestría en Educación. Líder del Grupo de Investigación de Enfoque Estratégico “Investigación e Innovación en Educación”, con las líneas: “Desarrollo y Uso de la Tecnología en Educación”, “Gestión Educativa”, “Estudios disciplinares, psicopedagógicos, y socioculturales. Exdirectora del Centro de Investigación en Educación del Tecnológico de Monterrey. Responsable técnica en proyectos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y de la Comisión Europea (Programa ALFA). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), American Educational Research Association (AERA) y de las Redes Temáticas CONACYT “Complejidad, Ciencia y Sociedad”, “Convergencia del conocimiento para beneficio de la sociedad”. Editora de la “Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación (RIEGE) del Tecnológico de Monterrey” con índices nacionales e internacionales. Consejera Técnica Especializada de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Profesor visitante del Instituto de Investigación de la UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP). Conferencista en la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – Paris Headquarters. Actualmente forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de CONACYT, Nivel I.

Comité Científico Dictaminador

Yolanda Heredia Escorza (SNI, nivel I)

Obtuvo su licenciatura en psicología con especialidad en clínica en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México (1982), el grado de maestría en Educación con especialidad en psicología educativa en la Universidad Regiomontana (1992) y el grado doctoral en Política Social de Bienestar Comparada en un grado conjunto entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas en Arlington (2001). Ha trabajado tanto en el nivel de educación básica como director académico de una escuela con los tres niveles educativos, luego se desempeñó como maestra frente a grupo en primaria y secundaria además de impartir cátedra en varias instituciones de educación superior en Nuevo León. Para la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del ITESM desde el año 2002 se desempeña como profesora titular e investigadora; de 2003 a 2008 coordinó el claustro de la Maestría en Tecnología Educativa y la Maestría en Ciencias de la Información. A partir de enero de 2009 hasta agosto de 2010 fue directora de la misma. Actualmente, coordina el programa doctoral. Ha realizado investigación con fondos obtenidos por múltiples organismos nacionales como internacionales. Así como consultoría para proyectos educativos. Ha dirigido 40 tesis de maestría y nueve disertaciones doctorales. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I).

María Teresa Aguado Odian **Profesor investigador**

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (INED). Su ámbito de docencia e investigación es la educación intercultural en el ámbito de la Pedagogía Diferencial y, específicamente, en cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en educación. Se licenció en Psicología Educativa en 1984. Desde 2008 es profesora en la Facultad de Educación de la INED. Su ámbito de docencia e investigación es la pedagogía diferencial y la

educación intercultural. Coordinadora del Grupo INTER de investigación en Educación intercultural (www.uned.es/grupointer) y de la INTER Network ([//internetwork.up.pt](http://internetwork.up.pt)) (European Commission). Por sus aportes en educación, ha recibido los siguientes premios: Evens Prize on Intercultural Education (2005) por el proyecto INTER. Premio Aula, primer premio en la modalidad de materiales didácticos a la Guía INTER (2007), Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, MEC/CIDE (1999), Premio de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas en el área de Pedagogía (1988) y el Primer Premio del VIII Concurso Nacional de Investigación Educativa (1992). Su actividad de investigación se ha centrado prioritariamente en estudiar las relaciones entre diversidad cultural de estudiantes, familias y comunidades y la igualdad de oportunidades en educación. Sus estudios formulan un enfoque, el intercultural desde los discursos y prácticas en torno a la diversidad cultural de los estudiantes y sus comunidades. Sus estudios en el ámbito escolar fundamentan la elaboración de estrategias e instrumentos que permitan a profesores y otros profesionales analizar sus discursos y prácticas en relación con la diversidad cultural desde un enfoque intercultural. En sus publicaciones aporta evidencia acerca de la eficacia de las escuelas para atender la diversidad cultural de los estudiantes y promover la igualdad de oportunidades para todos. En el ámbito social, sus investigaciones se han centrado en analizar los procesos de mediación social; la construcción y aprendizaje de la ciudadanía activa y la elaboración de mapas y estrategias de participación social.

Manuel Flores Fahara (SNI, nivel I)

Doctor en Filosofía en el área de: Currículum and Instruction por The University of Texas at Austin. Maestría en Educación por la Universidad de Monterrey y la Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma de Coahuila. Cuenta con una certificación en Aprendizaje colaborativo por The University of British Columbia, en Vancouver, Canadá. Desde 1998 es profesor de planta en la Escuela Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. Imparte los cursos de Maestría: Aprendizaje organizacional y cambio educativo, Estrategias del pensamiento crítico para la investigación educativa y en el Doctorado en Innovación Educativa el Seminario de métodos cualitativos de investigación. Fungió como Director del programa de Maestría en Educación. También tuvo a su cargo el Centro de Investigación en

Educación de la Escuela de Graduados en Educación. Actualmente, es miembro de la cátedra de investigación “Las escuelas públicas como organizaciones de conocimiento”. Trabaja las líneas de investigación: Comunidades profesionales de aprendizaje y Aprendizaje colaborativo en educación a distancia. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), American Educational Research Association (AERA), Association for Supervision and Curriculum Development y la American Educational Research Association.

COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Estudio exploratorio-descriptivo de competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena del Estado de Chiapas

Resumen

Este libro presenta un estudio exploratorio-descriptivo sobre competencias interculturales, realizado en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que brindan su servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena en la región de San Cristóbal de las Casas. En el marco teórico se describen antecedentes históricos de la educación indígena en México y contribuciones de la educación comunitaria, y se desarrollan ideas conceptuales sobre educación intercultural y competencias interculturales. La metodología de investigación adopta un método mixto basado en un diseño de triangulación convergente, no experimental, transeccional, etnográfico naturalista. El procedimiento adoptó un diseño de dos etapas por derivación, aplicando en la primera etapa los instrumentos cuantitativos y los cualitativos en la segunda. Desde el enfoque cuantitativo, los instrumentos que se aplicaron se basaron tanto en el modelo de competencias multiculturales como en estudios realizados por CONAFE; desde el enfoque cualitativo se realizaron entrevistas a una muestra de expertos integrada por figuras educativas y una muestra de casos-tipo integrada por instructores comunitarios. Al orientar el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, y la triangulación de los mismos, se definió una matriz de indicadores. En las conclusiones se expone la necesidad fortalecer la formación docente para consolidar un modelo educativo que incorpore plenamente el enfoque intercultural; se presentan recomendaciones a los programas de formación de las figuras educativas CONAFE y propuestas para futuros trabajos de investigación que busquen generar conocimiento sobre competencias interculturales.

Introducción

*En la historia no hay retornos, porque
toda ella es transformación y novedad.
Ninguna raza vuelve; cada una plantea
su misión, la cumple y se va.*
José Vasconcelos (1882-1959)

El mundo está hecho de una gran complejidad e impregnado de una diversidad ecológica y cultural que sobrepasa toda pretensión teórica reduccionista que busque imponer sus *verdades universales* (Marín, 2000). En esta compleja diversidad, comprender *el ser humano* implica interrogar su situación en el mundo y ser capaz de reconocer que es, a la vez, un ser físico, biológico, psíquico, social, cultural e histórico. Para comprender la condición humana, Morín (2000) señala que es necesario enseñar nuevos métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas, entre todas las partes que integran un mundo complejo. Advierte que la unidad de la naturaleza humana se encuentra completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, lo cual imposibilita aprender lo que significa el *ser humano*.

De acuerdo a Aguado (2003, 2010a), el enfoque intercultural aplicado a la educación y en otros dominios de las ciencias humanas, se apoya en la comprensión de la interacción, interdependencia, reciprocidad y los intercambios que rigen las *relaciones humanas*. Señala que enfrentar los retos que plantea la educación intercultural, requiere poseer actitudes y creencias, conocimientos y destrezas que permitan comprender que la diversidad humana, y se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las distintas identidades culturales que integran la *humanidad*.

Ahora bien, hablar de interculturalidad en México implica ser capaz de concebir la multiculturalidad como un elemento histórico para comprender que las diferencias culturales entre el grupo dominante y las culturas originarias, han motivado desde intentos de exterminio hasta esfuerzos concertados a nivel nacional de asimilación.

Efectivamente, el panorama histórico que ofrece la educación indígena en México, a través de sus diferentes períodos, muestra cómo las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias nativas, se han fundamentado en un gran prejuicio, claramente discriminatorio y de

origen histórico (Schmelkes, 2004; 2013). Dentro de este contexto, aplicar el enfoque intercultural en los sistemas educativos, también implica reconocer y combatir los prejuicios que se han arraigado en las relaciones humanas de una sociedad que encuentra sus raíces, en su misma multiculturalidad.

Para Freire (1997), las propuestas educativas basadas en la educación comunitaria proyectan una vía para la formación de un sujeto autónomo, ya que plantean un proyecto de vida, un proceso ontológico, una esperanza emancipadora que impulsa en la reflexión sobre la vinculación del pensamiento *ser-realidad*. Éste es un proceso enriquecedor, que estrecha lazos con la realidad directa y contextualiza el entorno educativo desde una dimensión humana, donde la relación docente-niño-familia-comunidad se posiciona en un lugar preponderante.

Dentro de esta línea de acción, en 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal. Hoy en día, el CONAFE representa una experiencia significativa dentro de los modelos de educación comunitaria, ya que conforma un sistema de educación básica totalmente integrado a la Secretaría de Educación Pública que opera en el ámbito rural, indígena y urbano marginal, y que tan sólo en el último ciclo escolar (2006-2007) atendió a más de 300 mil niñas y niños.

De acuerdo al CONAFE, todos sus programas educativos deben reconocer, considerar y aprovechar la diversidad cultural como ventaja pedagógica. En ese sentido, la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena promueve el desarrollo de competencias de carácter social, así como la participación de las madres y los padres de familia de manera significativa en los proyectos educativos que benefician a la comunidad.

En el modelo del CONAFE, los instructores comunitarios representan la *pedra angular* sobre la cual reposa la implementación de esta propuesta educativa. Se sabe que son jóvenes de entre 14 y 24 años de edad, de nacionalidad mexicana, originarios del medio rural y que cuentan con estudios mínimos de secundaria. Su proceso de formación promueve el desarrollo de competencias docentes, mediante estrategias y situaciones que consideran la didáctica de las distintas áreas, además de impulsar su desarrollo humano y académico. No obstante, al revisar los programas de formación, evaluaciones e informes de resultados, no se encontró suficiente información en relación a las competencias que se desea desarrollar en los instructores comunitarios, para que apliquen

adecuadamente el enfoque intercultural en los programas educativos y elaboren estrategias pedagógicas acordes con la diversidad cultural de los alumnos que atienden.

Esta observación constituye el objeto de estudio del proyecto de investigación que se presenta en este documento. En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico, el cual presenta las principales ideas conceptuales que se revisaron sobre la Educación Intercultural y las Competencias Interculturales, además de proporcionar una visión sobre los antecedentes históricos que han orientado las propuestas para la Educación Indígena en México y las recientes contribuciones que han aportado los modelos de Educación Comunitaria.

En el segundo capítulo se describe el planteamiento del problema, al exponer los antecedentes que inspiraron las preguntas de investigación y los objetivos que se persiguen. A través de las justificaciones se argumenta la necesidad de realizar los trabajos propuestos y las limitaciones indican los aspectos que impactan las actividades de investigación.

La metodología de investigación propuesta se describe en el tercer capítulo, al presentar tanto el enfoque metodológico, diseño del estudio, contexto sociodemográfico, la población y muestra, así como los instrumentos de investigación. También se describen las tres etapas que integran el procedimiento propuesto para poder llevar a cabo todos los trabajos y se comentan los primeros resultados que arrojaron las pruebas pilotos de los instrumentos de investigación.

A través del cuarto capítulo, se explica la estrategia mixta utilizada para el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, y se presentan los resultados que se obtuvieron mediante la triangulación de las informaciones obtenidas en relación a las competencias interculturales que poseen los instructores comunitarios. También se presenta la “Matriz de Indicadores” que se utilizó para guiar tanto el proceso de análisis como la triangulación.

En el quinto capítulo se exponen las principales conclusiones del estudio realizado, las cuales enfatizan la necesidad de continuar generando información que permita consolidar un modelo educativo de formación integral que incorpore plenamente el enfoque intercultural; también se realizan recomendaciones a los programas de educación CONAFE y propuestas para futuros trabajos de investigación educativa que busquen generar conocimientos sobre el extenso campo de estudio referente a la competencia intercultural.

Capítulo 1. Marco teórico

Establecer las bases teóricas y conceptuales de un estudio que busca identificar las competencias interculturales de los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) –los cuales brindan su servicio en la Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena del estado de Chiapas– requiere de un marco teórico que, además de presentar las principales teorías que fundamentan la educación intercultural, proyecte un amplio panorama sobre los antecedentes históricos que han orientado las propuestas para la educación indígena en México, así como las contribuciones, paradigmas y experiencias que han generado los modelos de educación comunitaria.

En este capítulo se desarrollan los temas principales que fundamentan este estudio; a través de los *Antecedentes de la Educación Indígena en México*, se evocan memorias sobre la época colonial, los periodos de segregación, marginalización y abandono, los inicios de las políticas educativas para la población indígena, las orientaciones de la educación socialista y del indigenismo institucional, la institucionalización de la educación indígena y las propuestas para una educación indígena bilingüe y bicultural.

Las *Contribuciones de la Educación Comunitaria* describen paradigmas y experiencias significativas, el modelo educativo del CONAFE, sus programas de educación comunitaria, la modalidad para la atención educativa a población indígena y las características de las figuras docentes. Las *Perspectivas de la Educación Intercultural* exponen referentes conceptuales, fundamentos teóricos, los marcos formales de la educación intercultural en México y desafíos docentes. Por último, se presenta el *Campo de Estudio de la Competencia intercultural*, planteando el Modelo de Competencias Multiculturales en Orientación que fundamenta este estudio y describiendo sus principales aportaciones en investigación educativa.

Antecedentes de la Educación Indígena en México

Estudiar los momentos históricos que configuraron la Educación Indígena en México como antecedente del proceso de construcción de una educación con enfoque intercultural, brinda la oportunidad de reconocer el legado cultural de los pueblos que colorearon su paisaje para descubrir que la diversidad cultural como elemento constitutivo de la nación mexicana, y el derecho de los grupos indígenas a decidir de modo autónomo sus paradigmas educativos, es un reciente hallazgo político, más que cultural (Bertely, 2002).

Tal y como señala Bonfil (1987), la sociedad mexicana se compone desde sus orígenes de un abigarrado conjunto de pueblos y grupos sociales que poseen y practican, cada uno de ellos, una cultura específica y diferente de las demás. El grado de divergencia cultural puede variar, reflejando desde sutiles matices locales hasta contrastar con formas de vida radicalmente diferentes y orientadas por proyectos históricos esencialmente distintos. En México, la presencia de la diversidad cultural es tan cotidiana y omnipresente, que rara vez se repara en su significado profundo y en el largo proceso histórico que hizo posible su presencia en los sectores sociales que asumen hoy, una misma identidad.

Buscando rememorar los momentos históricos que han configurado modelos de Educación Indígena en México y con el propósito de identificar las ideas que han orientado acciones en los programas educativos para la población indígena, a continuación se presentan las informaciones que se obtuvieron sobre: 1) memorias de Educación Indígena en la época colonial; 2) periodos de segregación, marginalización y abandono en la Educación Indígena; 3) inicios de las políticas educativas para la población indígena; 4) perspectivas en educación socialista e indigenismo institucional; 5) institucionalización de la Educación Indígena; y 6) propuestas para una Educación Indígena Bilingüe y Bicultural.

Memorias de Educación Indígena en la época colonial

En las memorias de gestión publicadas por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, se menciona que después de la conquista de México por los españoles, se planteó la necesidad de evangelizar a la población indígena. Para ello, se instalaron los colegios de la Santa Cruz de Tlatelolco y el de Tlalmanalco, en donde

se brindaba educación a los jóvenes indios nobles, con el propósito de que influyeran en sus respectivas comunidades y, de esta forma, adoc-trinar y educar a los pueblos indígenas (DGEI, 2000).

Tanck (2002) reporta que la concesión papal que obligó a España a evangelizar a los *naturales* del Nuevo Mundo, estipulaba la enseñan-za de las buenas costumbres a los nativos, como condición ecuaníme para poder justificar la concesión de los territorios occidentales. De esta forma, la educación de la población indígena estaba directamente liga-da al derecho a dominar las nuevas tierras, ya que debido a esta tarea evangelizadora, España ostentaba los “justos títulos” de las posesiones americanas.

De acuerdo a Joaquín (2002), los franciscanos fueron los prime-ros frailes en arribar a la Nueva España entre los años de 1523 y 1536 con el propósito de enseñar la religión católica a los indios. Para ello, se plantearon la necesidad de integrar en el proceso educativo el uso de las lenguas indígenas de los distintos grupos étnicos, lo cual requirió comprenderlas para poder escribir los diccionarios. Por su parte, en el noroeste de México, los jesuitas fundaron misiones en las que se con-gregaron a los indios para enseñarles técnicas agrícolas y la crianza del ganado recientemente traído de Europa (Bertely, 2002). Durante todo este periodo, las distintas órdenes religiosas desplegaron acciones edu-cativas sistemáticas a través de las escuelas eclesiásticas, los seminarios, las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los indios, in-terviniendo, más que en su eliminación, en la conformación de nuevas identidades locales y regionales.

Periodos de segregación, marginalización y abandono

En los siglos XVI y XVII coexistieron diferentes visiones paradójicas en torno a la población indígena, las cuales oscilaban entre el reconoci-miento de su capacidad para poder adquirir nuevos valores cultura-les hasta posturas claramente discriminatorias. En muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas y sistemas jerárquicos, que relacionaban determinados atributos biológicos, somá-ticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de razas específicas; los colonizadores, en su mayoría, se identificaban con la raza superior y, por ende, percibían a los indios colonizados como inferiores (Bertely, 2002).

Durante el siglo XIX, las convulsiones políticas entre las fracciones de criollos y mestizos empeñados en controlar el poder, provocaron el aislamiento de las comunidades indígenas, quienes al perder la protección especial de que eran objeto en el período colonial, encontraron su mejor defensa en mantenerse al margen (DGEI, 2000), buscaron regiones de refugio y paulatinamente se autosegregaron (Aguirre, 1967). Desafortunadamente, el precio de la segregación fue el abandono y la marginación. Como explica Schmelkes (2004), la segregación constituye una manifestación del temor a la diferencia y el abandono es una forma de asentar el temor a la diferencia y de legitimarlo. Esto, en cierta forma, significa que la diferencia se puede conservar, siempre y cuando no conviva con la cultura dominante.

Este periodo de segregación, marginalización y abandono en la Educación Indígena se acentuó durante el gobierno de Porfirio Díaz, cuando los grupos de poder orientaron programas educativos especialmente diseñados para los indígenas, los cuales buscaban occidentalizar a la población mediante el rechazo a su identidad. Así, se consintió la existencia de una noción de inferioridad respecto al estilo de vida y valores de los indígenas (Ventura, 1986).

Inicios de las políticas educativas para población indígena

Al finalizar el Siglo XIX, los indígenas aún no eran vistos como sujetos que necesitaran una educación conforme a su identidad; la otra cultura, la otra lengua, que presentes y visibles en el transcurrir cotidiano, no formaban parte del hecho educativo, ni siquiera como una problemática a vencer (Nolasco, 1988). Por consecuencia, lejos de mantener un discurso coherente, las primeras políticas educativas para los indígenas se definieron al interior de un campo lleno de fisuras, contrastes, continuidades, traslapes y rupturas (Bertely, 2002).

De acuerdo a García (2004), la política educativa en México establece sus primeras bases tanto en los principios de la Revolución, como en las ideas humanistas de José Vasconcelos; inspirado en el *intelectualismo latino* que refleja su obra *La raza cósmica*, buscó rescatar a los indígenas de su estado de marginación al intentar fusionar las herencias indígenas y españolas. Durante este periodo se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, enmarcando las actividades de las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, las cuales

asumieron un rostro fuertemente influenciado por su *humanismo literario* (Bertely, 2002).

Sin embargo, a la llegada de Elías Calles, la SEP cambió de orientación; se construyeron Escuelas Rurales Federales con el firme propósito de trazar las rutas para poder hacer realidad el proyecto agrarista posrevolucionario e integrar a los indígenas, a la nacionalidad mexicana (Bertely, 2002). Para ello, el indigenismo se transformó en *Piedra de Toque* de la política nacionalista y la escuela fue considerada como su principal instrumento. Los jefes de la política regional se valieron de los profesores de la SEP, para conformar una base popular de obreros, indígenas y campesinos. No obstante, las prácticas de enviar maestros normalistas que solamente hablaban español a comunidades indígenas cuyas características más elementales les eran totalmente desconocidas, rápidamente demostraron su ineficiencia (DGEI, 2000).

Orientaciones de la educación socialista y del indigenismo institucional

La política cultural posrevolucionaria se materializó durante el periodo de Lázaro Cárdenas, cuando se buscó entablar un diálogo entre Estado y sociedad para promover una nación multiétnica basada en un compromiso de justicia social. Este diálogo sociopolítico permitió que se fortaleciera la identidad y cultura en algunas comunidades rurales. Tovar (2003) reporta que, en este periodo, la Escuela Rural se convirtió en un campo de negociaciones intensas en torno al poder, los derechos, el conocimiento y la cultura.

De esta forma, se confirió a la educación un papel decisivo en el cumplimiento de la política gubernamental. Se ampliaron los recursos financieros y los apoyos destinados a la educación; se asignaron a los maestros y las escuelas importantes funciones en el proceso de transformación de la sociedad mexicana. Los maestros debían constituirse en agentes de cambio y guías de las organizaciones populares en la lucha en contra de las fuerzas conservadoras, todo ello en favor de una sociedad más justa, democrática y autónoma (Quintanilla, 2002).

En 1940, el primer Congreso Indigenista Interamericano promovió la creación del Instituto Indigenista Interamericano, con el propósito de recopilar información relacionada con las poblaciones indígenas y difundir materiales académicos para mejorar sus niveles de vida. Con la

participación de pedagogos, lingüistas y antropólogos, se buscó otorgar un fundamento teórico a la política de asimilación para los indígenas. Los planteamientos indigenistas se fundamentaron en las ideas del llamado *enfoque integral* que pretendía no sólo promover la educación, sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral tanto en el ámbito educativo, como en lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política (Stavenhagen, 1988). En la práctica, el enfoque integral fue aplicado por los centros coordinadores del Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948 (DGEI, 2000).

Institucionalización de la Educación Indígena

La política educativa registró un nuevo giro durante el periodo de Ávila Camacho, quien recurrió a la educación con el propósito de alcanzar la deseada *unidad nacional*. Para ello, se homogeneizaron los planes y se fortalecieron los programas educativos nacionales, pugnando para no dividir los profesores y alumnos, en rurales y urbanos. De esta forma, el proyecto de escuela rural se vio nuevamente sacrificado en vías de un simple discurso político que generó importantes contradicciones tanto en los programas educativos, como en la práctica docente, al igual que en las instituciones de la escuela pública (Tovar, 2003).

Ante el reclamo de un llamado *etnocidio*, surgieron fuertes críticas sobre la ideología y las prácticas indigenistas que plantearon la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, rescatar los valores de las culturas indígenas, como valores nacionales a ser conservados y promovidos (DGEI, 2000). Sin embargo, en las escuelas indígenas estas reivindicaciones tan sólo se plasmaron en la alfabetización de la lengua materna, pero como medio instrumental que facilitaría la enseñanza definitiva del español. Así, en el periodo de Miguel Alemán, los centros de capacitación indígena aplicaron el programa nacional y asignaron maestros bilingües para atender a los principales grupos étnicos (CDIA, 2006). Esto fue una inusitada concesión, justificada por los resultados de las políticas educativas de los años anteriores (Tovar, 2003).

En el sexenio de Luis Echeverría, se consolidó la institucionalización del indigenismo con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que impulsó el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las

propias comunidades (Bertely, 2002). Se prepararon cuadros técnicos pedagógicos destinados a trabajar en sus comunidades de origen; se elaboraron textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas y guías didácticas para los maestros (DGEI, 2000).

Propuestas para una Educación Indígena Bilingüe y Bicultural

Las propuestas para una Educación Bilingüe destacaron por la justicia de sus objetivos y coherencia en sus argumentos, al proponer un bilingüismo coordinado como estrategia para igualar el valor de las lenguas nativas y el español, en la promoción de un intercambio cultural recíproco. Sin embargo, la DGEI se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y los conceptos de violencia simbólica (Bertely, 2002). Así, se acuñó la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural, concebida como una alternativa política frente a la indigenista pero con notorias contradicciones (Herrera, 1997).

En 1982, la Coordinación Nacional de Pueblos Indígenas manifestó su divergencia ante De la Madrid Hurtado, argumentando que las propuestas planteadas para la Educación Indígena no habían logrado contrarrestar las estructuras sociales que permitieron mantener y reproducir la explotación económica, la dominación racial y la manipulación sociopolítica (Tovar 2003). Por esta razón, y hasta el periodo de Salinas de Gortari, se implementaron un conjunto de acciones para la reorganización del sistema educativo (De Ibarrola, 1995). No obstante, pese a los esfuerzos realizados para mejorar su calidad, equidad y cobertura, los programas educativos propuestos para las comunidades indígenas no alcanzaron la capacidad suficiente para lograr neutralizar los efectos de la pobreza sobre la adquisición del aprendizaje (CESOP, 2006).

Ciertamente, en el siglo xx el resultado de las políticas educativas para los indígenas resultó paradójico. Por un lado, se avanzó en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana, y del estado de inequidad que padecen las comunidades indígenas. Por otro lado, se institucionalizó un modelo de educación indígena homogéneo precario y segregador que borró las diferencias entre los pueblos e ignoró su diversidad, al igual que las representaciones culturales y expectativas que tenían en torno a la escuela (Bertely, 2002).

Contribución de la Educación Comunitaria

Freire (1998) afirma que conocer no es un acto a través del cual, un sujeto transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que *otro* le da o le impone; que en el proceso de aprendizaje, sólo aprende aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprendido, por lo que puede por sí mismo reinventarlo. Por el contrario, aquel que es llenado, por *otro*, de contenidos cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende. En sus obras, manifiesta que el conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo, que requiere de su acción transformadora sobre la realidad y lo incita en una búsqueda constante. Enfatiza que los procesos educativos implican, invención y reinención.

Desde las primeras experiencias para proporcionar un acceso a la educación en el medio indígena y rural, se ha buscado responder a esta demanda mediante programas basados en modelos alternativos de educación comunitaria (Soler, 1996). De acuerdo a García (1993), la educación comunitaria es básicamente promocional y reguladora de la participación; busca crear y promover las condiciones requeridas para la actuación autónoma y autodeterminación de las comunidades. Encuentra su cobertura teórica en el ámbito de la pedagogía social, al proporcionar a todos los miembros de una comunidad, recursos de conocimiento y expresión adecuados para que ellos mismos puedan ser agentes configuradores de su propia praxis, a partir de un aprendizaje significativo, autónomo, activo, creativo y liberador (Caride, 1992).

Para presentar la contribución aportada por la Educación Comunitaria en poblaciones indígenas, a continuación se desarrollarán los siguientes temas: 1) paradigmas y experiencias en educación comunitaria; 2) modelo de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo; y 3) programas compensatorios.

Paradigmas y experiencias en Educación Comunitaria

Las propuestas basadas en la Educación Comunitaria establecen una vía para la formación de un ciudadano autónomo, ya que plantean un proyecto de vida, un proceso ontológico, una esperanza emancipadora que impulsa la reflexión sobre la vinculación del pensamiento “ser-realidad” y prepara al hombre para actuar en la vida. En una propuesta de

educación comunitaria, el hombre aprende en la acción, la cual debe estar acompañada por un conocimiento de la realidad (Freire, 1997).

Para Cieza (2006), la educación comunitaria debe ser entendida en dos dimensiones complementarias e integradas: la acción y la formación. La educación comunitaria como acción, se refiere a un modelo y metodología de intervención que se basa en el hecho de que la comunidad no es sólo receptora, ya que depende del sujeto y objeto dinamizar todos los recursos comunitarios, a través de la implementación, participación y autoorganización comunitaria del cambio y desarrollo global. Por su parte, la educación comunitaria, como formación, responde a una necesidad de capacitación de las comunidades para que asuman libremente un nivel de participación, compromiso y responsabilidad en la organización social diseñada para alcanzar el interés común. En otras palabras, opera como un mecanismo facilitador de participación, transformación social y desarrollo comunitario.

Bajo este enfoque, la acción-formación constituye una relación que puede llevar a una toma de conciencia basada en lo que ocurre en la vida, ya que prepara al ser humano para que pueda actuar en su entorno (Pérez y Sánchez, 2005). Éste es un proceso enriquecedor, ya que estrecha lazos con la realidad directa que contextualiza el entorno educativo, dejando en un lugar preponderante a la relación docente-niño-familia-comunidad y que produce un conjunto de experiencias que ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un modelo educativo basado en la educación comunitaria, sus instituciones y agentes, deben considerarse como instrumentos y medios al servicio de la puesta en funcionamiento de la motivación, implicación, participación, autoorganización y autogestión ciudadana, como elementos que permiten avanzar a las personas en la solución de sus propios problemas, en la satisfacción de sus necesidades, en el desenvolvimiento de sus intereses, en la realización de sus aspiraciones, en el logro de sus objetivos, en la activación del cambio y la transformación social y en definitiva, en una autoconstrucción y desarrollo integral e integrador (García, 1993). Dentro de este contexto educativo, los principales recursos a potencializar son la propia comunidad y sus miembros, ya que de esta forma se aspira a generar una comunidad que se sienta protagonista en el proceso de activación del cambio social, es decir, como el principal agente activador del desarrollo comunitario.

Ahora bien, impulsar esta transformación implica saber reconocer las necesidades, problemas, intereses y aspiraciones de la población de

la comunidad, clarificadas y priorizadas en forma de demandas sociales, ya que son éstas las que constituyen el motor básico para generar la acción social a través de la escuela (Méndez, 2003 y Freire, 1996). Para lograrlo, la función educativa de la escuela requiere de una comunidad de vida que promueva la participación democrática, búsqueda intelectual, el diálogo y aprendizaje compartido, la discusión abierta sobre la bondad y el sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización. Una comunidad educativa que rompa con las absurdas barreras artificiales entre la escuela y la sociedad. Un centro educativo flexible y abierto donde colaboren todos los miembros de la comunidad para recrear la cultura, donde se aprende porque se vive, porque vivir democráticamente significa participar, construir cooperativamente alternativas a los problemas sociales e individuales, fomentar la iniciativa e integrar diferentes propuestas socioeducativas (Pérez Gómez, 1999).

En los últimos años, las propuestas que han surgido para abatir el rezago educativo en diversos países de América Latina se han fundamentado en los paradigmas de la educación comunitaria, con el propósito de aumentar la escolaridad de los niños, e incluso de los adultos. Así se pretende ampliar las oportunidades de acceso a los servicios educativos y mejorar la calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Se parte del principio en el que la escuela rural requiere su propio enfoque, abordado desde programas flexibles que se adapten a las características y necesidades de un entorno comunitario.

Dentro de las experiencias educativas basadas en modelos de educación comunitaria que han sido implementadas con éxito se encuentra el programa Escuela Nueva de Colombia, cuyos orígenes remontan a los inicios de la década de los 60, con la implantación de la Escuela Unitaria promovida por la UNESCO. En la actualidad, Escuela Nueva es considerada una innovación en educación básica que integra de manera sistémica estrategias curriculares, comunitarias, de administración y capacitación. Ninguno de estos componentes se explica por sí solo, ya que la interrelación entre ellos es lo que proporciona coherencia y factibilidad al modelo (Torres, 1992,2009).

Diseñada con el fin de ofrecer educación primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, Escuela Nueva promueve la participación de la comunidad en actividades escolares, fortaleciendo la relación entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la familia y comunidad; fomenta la integración en las actividades escolares a estudiantes, padres, docentes y comunidad local realizando actividades

en beneficio de la escuela y la comunidad y revitalizando la cultura local (Colbert, 1999). En la orientación del currículo de Escuela Nueva, se tiene en cuenta su pertinencia desde los puntos de vista social y cultural, así como las experiencias de aprendizaje activo y participativo para los niños. Los elementos de este componente son las guías de autoaprendizaje o textos interactivos.

No obstante, aplicar adecuadamente los elementos de Escuela Nueva al nivel requerido por el entorno comunitario y adaptar las guías de autoaprendizaje a las necesidades de los niños, implica fortalecer la capacitación docente (FENGVE, 2007). En la concepción del modelo educativo de Escuela Nueva, los maestros pasan a tener una función de facilitadores con relación a sus alumnos, guiando, orientando y evaluando el aprendizaje, así como de promotores y organizadores en relación a la comunidad. Ambos roles implican importantes cambios, remarcando que el cambio actitudinal, pedagógico y social, ocupa un lugar central en la formación docente (Torres, 1992, 2005, 2009).

De acuerdo a Torres (1992, 2005), Escuela Nueva se ha convertido en un referente obligado para los programas educativos internacionales y nacionales. Para la UNESCO, Escuela Nueva constituye una experiencia educativa de valor internacional innegable y el Banco Mundial coincide que sus lecciones merecen diseminarse ampliamente entre los planificadores de la educación y los encargados de la adopción de políticas educativas para el desarrollo social.

En México, los paradigmas de la educación comunitaria han inspirado el modelo educativo del CONAFE. Sus programas y modalidades educativas se sustentan en la cultura y saberes propios de las comunidades en las que laboran. A través del despliegue de una oferta innovadora y sistemática, México ha sido capaz de ampliar en forma considerable y sistemática las oportunidades educativas de los grupos sociales más desfavorecidos de la población, lo cual hace referencia a los pueblos y comunidades indígenas (Torres, 1992, 2005).

Antecedentes del modelo educativo del CONAFE

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo descentralizado, de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto presidencial del 9 de septiembre de 1971, modificado mediante el diverso del 11 de

febrero de 1982, con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como a la difusión de la cultura mexicana en el exterior.

A través de los programas de Educación Comunitaria, cumple con el compromiso constitucional de ofrecer educación preescolar, primaria y secundaria, a la población en edad escolar que habita en las localidades rurales marginadas y dispersas del país. El modelo educativo del CONAFE se sustenta en el Plan Nacional de Desarrollo y en las políticas, objetivos y estrategias de la Educación Básica Nacional, al atender los siguientes objetivos estratégicos (CONAFE, 2007; 2018):

- ◆ Lograr que todos los niños y jóvenes de las zonas más marginadas, se inscriban y permanezcan en los servicios educativos y posean los recursos, medios y prácticas educativas para mejorar la calidad de los resultados de sus aprendizajes.
- ◆ Propiciar que los servicios educativos de las zonas más marginadas, posean los recursos, medios y prácticas educativas necesarios, para mejorar sus aprendizajes.
- ◆ Concertar la participación de los sectores público, privado y social, nacional e internacional, para obtener recursos que permitan un impulso a la educación con equidad y calidad.
- ◆ Impulsar el desarrollo personal y profesional de las figuras educativas que se incorporan a los servicios educativos del CONAFE.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el CONAFE cuenta con las siguientes atribuciones:

- ◆ Investigar, diseñar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural del país, de acuerdo con los lineamientos que determine Secretaría de Educación Pública.
- ◆ Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de los problemas educativos y culturales.
- ◆ Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación para la población.

Entre los objetivos estratégicos del CONAFE que se encuentran alineados con los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que hacen referencia a la formación docente, desarrollo de

competencias sociales, necesidades de los grupos prioritarios, pueblos y comunidades indígenas, se pueden citar (CONAFE, 2007):

- ◆ *OBJETIVO 9: Elevar la calidad educativa*
 - ◆ Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.
 - ◆ Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

- ◆ *OBJETIVO 10: Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.*
 - ◆ Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación.

- ◆ *OBJETIVO 12: Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.*
 - ◆ Colocar a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos.
 - ◆ Impulsar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas.
 - ◆ Renovar la currícula de formación cívica y ética desde la educación básica.
 - ◆ Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas.
 - ◆ Reforzar la educación para prevenir y abatir las conductas de riesgo entre niños.

Para atender las necesidades de los pueblos y comunidades indígenas, el CONAFE propone:

- ◆ *OBJETIVO 15: Incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad.*
 - ◆ Focalizar acciones e instrumentar programas a efecto de abatir los principales rezagos sociales que tiene la población

indígena con respecto al resto de la sociedad: alimentación, salud y educación.

- ◆ *OBJETIVO 16: Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual.*
- ◆ Implementar acciones para elevar la inscripción de niñas en las escuelas y asegurar su permanencia en éstas.

A través de estos objetivos, el CONAFE busca ofrecer una alternativa educativa pertinente y de calidad para las comunidades dispersas y de poca población, considerando la heterogeneidad social, cultural y su situación de desventaja económica. Esto con el fin de ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y logro educativo para la población infantil que habita en las zonas rurales e indígenas (CONAFE, 2007).

Programas de educación comunitaria del CONAFE

Desde sus inicios, el CONAFE representa una experiencia significativa dentro de los modelos de educación comunitaria en México, con una trayectoria de 36 años caracterizada por un sello innovador. Constituye un sistema de educación básica integrado a las Secretaría de Educación Pública, que opera en el ámbito rural, indígena y urbano marginal. Tan sólo en el ciclo escolar 2006-2007, el CONAFE atendió a un total de 300 mil 698 niñas y niños a nivel nacional (Perea, 2007).

De acuerdo al Panorama Educativo de México 2012 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Sistema Educativo en educación básica se componía de poco más de 227 mil escuelas en todo el territorio nacional: 91 253 corresponden a preescolar; 99 378 a primaria y 36 563 a la educación secundaria. De acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, 27% de los niños y jóvenes en edad de cursar la educación básica y media superior se encontraban en el ámbito rural y de ellos 1 millón 136 mil no asistían a la escuela: 70% correspondía a niñas y niños en el grupo de edad de tres a cinco años, 12% al de seis a 11 y 18% al de 12 a 14.

El CONAFE busca avanzar en términos de cobertura y calidad en todos los servicios y modalidades que brinda. Uno de los objetivos

esenciales es consolidar un sistema educativo pertinente, relevante, eficaz y eficiente para las niñas y niños de las comunidades rurales más apartadas y desfavorecidas de nuestro país. La presencia del CONAFE en todo el territorio nacional se distribuye de la siguiente forma: más de 23 mil localidades con Educación Inicial (EI), 24 mil con Educación Comunitaria y 46 mil con Acciones Compensatorias. En total, el CONAFE está presente en más de 63 mil localidades de las zonas más alejadas con población indígena y migrante, además donde se concentra el mayor rezago social del país.

Dentro de este contexto, los programas de educación comunitaria del CONAFE aportan una respuesta a la heterogeneidad del entorno físico, social y cultural en que se desenvuelve la población destinataria a partir de una organización multinivel que facilita la interacción y reconocimiento de esta diversidad como una ventaja pedagógica. La operación de modalidades, programas y proyectos educativos son producto de un cuidadoso proceso de investigación, ya que su viabilidad depende de su capacidad de adecuación a las condiciones concretas de las comunidades, así como a las características de la población rural y marginada, mestiza e indígena, estable y migrante, a la que van dirigidos los esfuerzos de la oferta educativa (Martínez, 2005).

Ciertamente, lo alternativo del modelo de educación comunitaria propuesto por el CONAFE, no consiste en ser un modelo desligado del sistema SEP, sino en plantearse como un modelo que toma en consideración las características de los grupos beneficiarios y los factores que impactan su entorno en el diseño e implementación de sus programas educativos, se concibe lo alternativo a través de la adecuación de las actividades didácticas a las necesidades de los grupos escolares (Martínez, 2005).

Su modelo educativo promueve un proceso de reflexión de la comunidad en torno a su realidad, para que sus miembros sean capaces de reconocer sus rasgos originales al establecer sus propios mecanismos y criterios de participación; se pretende desarrollar las habilidades necesarias para que los habitantes de las comunidades rurales contribuyan activamente en la elaboración de un plan de trabajo (Makowski y Saldaña, 2006) y que, a partir de sus prácticas cotidianas, trabajen para resolver sus necesidades, contrastando lo que saben con otras formas de pensar, tanto empíricas como científicas (Martínez, 2005).

A través de los años, el CONAFE ha mostrado una gran sensibilidad al adecuar sus ofertas educativas a las necesidades y condiciones de vida de los grupos tradicionalmente excluidos (Torres, 2000,2005). Los

programas educativos del CONAFE proporcionan servicios de educación básica que se operan en tres niveles:

- ◆ *Preescolar*: se ofrece en las comunidades rurales con población menor a 500 habitantes, donde habitan entre cinco y 29 niños en edad de tres a cinco años 11 meses, y que registran altos niveles de marginación, así como a la población migrante que reside en campamentos, albergues o comunidades, sin importar su tamaño.
- ◆ *Primaria*: se ofrece en las comunidades rurales aisladas y de difícil acceso con menos de 100 habitantes, donde habitan entre cinco y 29 niños en edad de seis a 14 años 11 meses, que registran un alto grado de marginación y pobreza y que carecen del servicio educativo de primaria regular o población que reside en campamentos, albergues o comunidades de población migrante.
- ◆ *Secundaria*: está dirigido a los alumnos egresados de la primaria comunitaria del CONAFE, así como a niños, adolescentes, jóvenes y adultos que estén interesados en continuar sus estudios de secundaria o en aprender lo que sus intereses y posibilidades personales y comunitarias les requieran. Dirigen su atención a las comunidades rurales menores de 100 habitantes en las que el CONAFE ofrece sus servicios de primaria comunitaria, donde puedan acudir con relativa facilidad estudiantes de otras comunidades vecinas y que no cuenten con el nivel de secundaria (CONAFE, 2004).

Con el propósito de propiciar el desarrollo de habilidades y competencias para una participación social económicamente productiva y en igualdad de oportunidades, se diseñaron diversas modalidades ofrecen servicios educativos con base a las características de los niños y a los elementos que configuran su entorno comunitario. En la actualidad, las modalidades de atención educativa son:

Cursos Comunitarios (CC)

Atienden a grupos de población mestiza con diferencias en edades, conocimientos y ritmos de aprendizaje; son impartidos por un instructor comunitario durante diez meses y como estrategias didácticas conciben el juego, trabajo en talleres y desarrollo de proyectos.

- ◆ *Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM)*: El nivel de primaria cuenta con las mismas características de operación señaladas en preescolar. Adicionalmente, se trabaja a través de proyectos educativos que plantean a los alumnos actividades en torno a un problema relacionado con la vida de los niños migrantes.
- ◆ *Modalidad de Atención Educativa para Población Indígena (MAEPI)*: Incorpora los saberes culturales de cada grupo étnico como contenidos escolares, fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español, para que sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia.

Es importante señalar que existen algunas características comunes a todos los programas educativos de las distintas modalidades que opera el CONAFE:

- ◆ *Enfoque intercultural*. En todos los programas educativos la diversidad cultural debe reconocerse, considerarse y aprovecharse como ventaja pedagógica, donde todos aprenden de todos. Los grupos escolares de preescolar, primaria y secundaria están conformados por niñas y niños con características diversas, sobre todo las referidas a los orígenes culturales y lingüísticos de un país pluricultural y plurilingüe.
- ◆ *Desarrollo de competencias*. Forman personas que posean conocimientos, habilidades, actitudes, valores y estrategias, y que las utilicen en la resolución de retos cotidianos, es decir, que desarrollen competencias básicas para la vida.
- ◆ *Formación docente*. Desarrollan competencias docentes a través de estrategias y situaciones que consideran la didáctica de las áreas, el enfoque de la educación comunitaria, las características de las comunidades y un desarrollo humano y académico de las y los jóvenes docentes.
- ◆ *Metodología*. Establecen la organización multinivel como estrategia para facilitar el trabajo del instructor comunitario y se concibe como una forma de trabajo que facilita la labor de la figura docente al promover un intercambio de experiencias entre todo el grupo. De esta forma, el tutorío también forma parte de la metodología, y consiste en aprovechar el conocimiento de las niñas y los niños que saben más para apoyar el aprendizaje de

aquellos que lo necesitan. La atención a niñas y niños se organiza en grupos educativos heterogéneos, que trabajan de manera individual y grupal para enriquecer el proceso formativo de cada individuo y de la comunidad, a través de la interacción, los conocimientos y la experiencia.

- ◆ *Enfoque pedagógico.* Consideran a niñas y niños como sujetos inteligentes, activos y curiosos, que tienen sus propias ideas sobre las cosas o eventos que suceden a su alrededor a partir de su experiencia y de la interacción con su entorno, familia, compañeras, compañeros, instructoras, instructores y otras personas de la comunidad, ya que siempre se aprende de la relación con el medio y las personas.
- ◆ *Sistema de evaluación.* Promueven un proceso permanente que forma parte del trabajo diario y busca apoyar el desarrollo de competencias de niñas y niños. En la propuesta de seguimiento y evaluación de los aprendizajes se destaca la evolución formativa a través de la observación del proceso de aprendizaje, con el fin de identificar los factores que inciden en el progreso educativo de niñas y niños, retroalimentar sus logros, planear y organizar de una mejor manera las actividades dentro del aula.
- ◆ *Participación de la comunidad.* Contribuyen con el desarrollo comunitario a través de los padres y madres de familia, cuya intervención va más allá del alojamiento y alimentación que ofrece a los instructores comunitarios, ya que como sujetos activos participan con su experiencia, en la elaboración del programa educativo de su comunidad; al incorporar a los contenidos del plan de estudios nacional sus prácticas y saberes comunitarios, así como sus necesidades e intereses particulares, logrando un modelo educativo que les sea significativo.

Como se observa, los programas educativos CONAFE, reconocen el aprendizaje escolar como un proceso vinculado con la práctica social, con la interacción afectiva que opera en los diferentes actores del proceso educativo, ya sean grupos o instituciones culturales, familia o comunidad, al igual que retoma sus valores, tradiciones y saberes.

Programa para la atención educativa de las poblaciones indígenas

En 1990 aparece el Programa para la Modernización de la Educación Indígena (PMEI) junto con el Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Tras reconocer las carencias y limitaciones en las que se encontraba la Educación Indígena, se establecieron los propósitos y lineamientos para su incorporación en el contexto de la Educación Nacional. Se propuso reestructurar la organización y funcionamiento de los servicios educativos, conforme a los requerimientos de los grupos étnicos y al proceso de modernización del sistema educativo nacional; apoyar el proceso de descentralización educativa, dentro de un marco de corresponsabilidad, con apego a la normatividad establecida por la DGEI (Tovar, 2003).

En el periodo 1994-1995, el Programa para la Atención Educativa de las Poblaciones Indígenas (PAEPI) surge como una respuesta al reconocimiento de las deficiencias educativas de la población indígena y fue diseñado para atender comunidades marginadas de menos de 100 habitantes para el caso del servicio de primaria y menos de 500 en el caso de preescolar. Se inició este proyecto en ocho estados del país, recuperando en un inicio el programa educativo del CONAFE para el medio rural. Al distinguir que el trabajo educativo con poblaciones indígenas se desenvuelve entre contextos culturales y características sociales específicas, la reformulación curricular y de materiales no se hizo esperar (REDIE, 2007).

Ciertamente, multiculturalidad y diversidad lingüística son rasgos distintivos de las necesidades educativas de los niñas y niños de estas comunidades (REDIE, 2007). Por ello, el planteamiento del PAEPI se caracteriza por la recuperación de este contexto y se plasma en una propuesta educativa abierta, en donde se identifica la importancia de la cultura y la lengua materna, como lengua de comunicación e instrucción.

En 1995, la DGEI introdujo a sus lineamientos generales un enfoque didáctico intercultural-bilingüe en el Programa de Desarrollo Educativo que marcó tres vértices:

- ◆ El alumno que está en el proceso.
- ◆ El contenido del aprendizaje.
- ◆ El profesor que actúa.

En los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas DGEI (1999), se entiende

por educación bilingüe aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre la otra para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas. Para ello, se propuso tomar en cuenta los siguientes factores:

- ◆ La normatividad existente y las recomendaciones internacionales.
- ◆ Los fines que se persiguen en la educación indígena y su evolución.
- ◆ Las características propias de la comunidad que se atiende.
- ◆ Las características del uso de las lenguas indígenas en las escuelas.

De acuerdo a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2007), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública atiende a 1 109 932 niños indígenas en edad de cursar el preescolar y la primaria, mientras que el Programa de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) del Consejo Nacional para el Fomento Educativo atiende aproximadamente a 30 mil niños indígenas. Rápidamente, el PAEPI se implementó en 21 Estados de la República Mexicana atendiendo aproximadamente 1 647 comunidades indígenas, representando un universo lingüístico de 68 lenguas y variantes (DGEI, 2007).

Modalidad para Atención Educativa a Población Indígena

En 2005, el CONAFE creó la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI). Al retomar los fundamentos teóricos del PAEPI, incorpora tanto los saberes culturales de cada grupo étnico como los contenidos escolares, fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español, dado que la educación para la población indígena plantea lograr que los niños sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia. En MAEPI participan instructores comunitarios hablantes de la lengua indígena de la comunidad (CONAFE, 2000).

Para responder a las necesidades particulares de la población indígena, el Consejo ofrece el servicio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Los servicios están orientados a desarrollar el bilingüismo oral y escrito, así como recuperar los saberes indígenas en el contexto escolar. La propuesta educativa tiene como elemento fundamental

trabajar la lengua indígena de manera transversal (CONAFE, 2018). A través del diagnóstico comunitario se recrean los tipos de uso de la misma y se integran en un proyecto educativo bilingüe de literaturización, donde tanto los saberes comunitarios como la lengua indígena de la comunidad son objetos de conocimiento y estudio, y eje fundamental de la currícula (Murugó, 2007).

El MAEPI busca trascender con la escuela en todos los ámbitos de la vida del niño, conformando actitudes, modos de actuar, formas de enfrentar los retos y necesidades que su vida y quehacer cotidiano le presenta, tener capacidad para definir con claridad rutas de acción tanto en el espacio intelectual como en el afectivo, en el social y en el productivo. Propone fortalecer la pertenencia al grupo indígena, a la familia, la localidad, la escuela, la entidad, el país, el continente, el planeta y el universo; para que los niños indígenas puedan construir el concepto de espacio geográfico y lograr la ubicación de los sucesos naturales y sociales y los cotidianos y no cotidianos. Así como promover mecanismos propios y modos de enseñar y aprender, generar formas de uso y apropiación de su cultura nacional en beneficio del desarrollo de sus formas de vida (REDIE, 2007).

El propósito del MAEPI es hacer de la escuela en las comunidades indígenas, un espacio propio de la comunidad en la que los sujetos puedan recrear y desarrollar su lengua y cultura en función de sus necesidades básicas. Para ello, se promueven los intercambios útiles y significativos de costumbres, conocimientos y creencias de otras culturas similares y cercanas, así como de lejanas y diferentes, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías para lograr el mejoramiento de sus condiciones y calidad de vida (CONAFE, 2006).

Los contenidos curriculares MAEPI se abordan a través de tareas complejas, de rutinas de trabajo, llamadas estrategias estructuradas, que prevén acciones con significado y sentido propios, encaminados a la producción de un bien, objeto o producto individual o grupalmente útil y valioso (CONAFE, 2006). Estas estrategias buscan favorecer intercambios orales y escritos; se realizan algunas actividades tendientes a lograr este propósito, tales como debates, círculos de estudio y lectura, talleres, laboratorios, fiestas, convivencias y excursiones.

Desde la *propuesta intercultural MAEPI*, aprender significa aprender a trabajar y jugar; aprender a trabajar disfrutando y aprender a construir la felicidad, aprender para la vida. Bajo este enfoque, saber se entiende como saber hacer; saber un oficio o un arte en un contexto culturalmente

determinado, donde el aprendizaje se reconoce, desarrolla y evalúa en un sentido integral, tanto por los otros como por uno mismo.

En el proceso de escolarización, los niños indígenas conforman desde su entorno los modos de actuar y pensar necesarios para su posterior desarrollo laboral, afectivo, emocional e intelectual en condiciones de continuidad e integridad cultural. Para los programas educativos MAEPI, recrear la historia de la cultura universal en las acciones y tareas de la escuela indígena permite operar una *síntesis intercultural entre el conocimiento local y la tradición e historia del conocimiento universal* (CONAFE, 2006; 2018).

El MAEPI considera que una *competencia* implica realizar con cierto nivel de soltura y destreza sobre todo con interdependencia, la planificación, la ejecución y la verificación de resultados de un quehacer útil y necesario dentro de un contexto social. Las competencias están formadas por habilidades que incluyen en su ejecución comportamientos lingüísticos, cognoscitivos, sociales, constructivos y creativos. El MAEPI reconoce que, en un sujeto, las competencias pueden manifestarse en mayor o menor medida (CONAFE, 2006). Las competencias MAEPI que se pretende desarrollar en los niños son:

- ◆ Problematización
- ◆ Investigación
- ◆ Organización escolar y socialización del aprendizaje
- ◆ Bilingüismo oral
- ◆ Bilingüismo escrito
- ◆ Matemáticas

En los programas educativos MAEPI, estas competencias son entendidas como interculturales porque se espera que, a partir de la educación básica, los sujetos estén en condiciones no sólo de seguir sus estudios con éxito sino, sobre todo, para llevar a cabo proyectos de trabajo y de vida comunitarios en armonía con su identidad cultural, lingüística y en beneficio de sus comunidades de origen y de la comunidad nacional. También es necesario que en el proceso de escolarización los niños indígenas conformen desde su entorno los modos de actuar y pensar necesarios para su posterior desarrollo laboral, afectivo, emocional e intelectual en condiciones de continuidad e integridad cultural. Es de comprender que para lograr desarrollar las competencias MAEPI en los niños, los instructores comunitarios también deberán desarrollar sus propias competencias docentes.

Competencias del docente MAEPI

De acuerdo a los agentes educativos que diseñaron la propuesta MAEPI desde las oficinas centrales del CONAFE, las *competencias docentes* se definen como la forma práctica en que se articula el conjunto de capacidades y habilidades que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas. Estas competencias, también llamadas aptitudes docentes, sólo pueden ser observadas, evaluadas y desarrolladas, como prácticas educativas. Para definir las competencias docentes, se deben identificar los factores principales que entran en juego dentro de un hecho educativo específico.

En el MAEPI, la estrategia y el concepto de formación docente se han construido a la par que una propuesta educativa que facilita la comprensión del complejo de prácticas con la que se desarrolla la formación; se apoya en procesos investigativos que constituyen un criterio metodológico común y abierto para la deconstrucción y sistematización de la propia cultura, la propia lengua, en su caso la variable dialectal, y en el empleo de los contenidos escolares con su tratamiento didáctico en el aula. Las acciones de formación docente reconocen que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se debe partir de su cultura y su experiencia previa. El enfoque cultural se asume claramente en la formación docente, la ficha comunitaria y el diario de campo (CONAFE, 2018), y buscan propiciar:

- ◆ El aprovechamiento de aquellas habilidades previamente desarrolladas por el educador, que son afines al hecho educativo.
- ◆ El desarrollo de habilidades nuevas y específicas que, aunadas a la experiencia y saberes previos, permitan al educador realizar intervenciones pedagógicas pertinentes y de calidad.

Una competencia docente implica la combinación coordinada de habilidades en una ejecución o práctica pedagógica; a continuación se señalan las *habilidades y competencias docentes* consideradas por el CONAFE (2000):

Habilidades docentes

- ◆ *Habilidades Sociales*: de participación y de relación, que tienen que ver con la forma de interactuar. La actitud del sujeto frente

a sí mismo y su trabajo, frente a los otros que son los niños y niñas de su grupo, padres y vecinos de la comunidad, compañeros docentes, asesores y autoridades, involucrados en el hecho educativo. También la actitud y la forma en que se relaciona con los bienes espirituales de la educación: lenguaje, saberes, creencias, aspiraciones, sentimientos e información.

- ◆ *Habilidades lingüísticas*: de comunicación, de expresión y comprensión; orales y escritas ligadas a la docencia, a la institución bilingüe, al estudio, la planeación, la evaluación y la producción de materiales didácticos bilingües.
- ◆ *Habilidades de pensamiento*: determinan procesos de investigación educativa; el pensamiento, la lógica y la reflexión permiten la anticipación de resultados, la formulación de hipótesis de enseñanza, el manejo y problematización de los contenidos educativos desde una perspectiva intercultural didáctica. Así, es posible articular en la práctica lo histórico y lo actual; lo temporal y lo espacial; lo universal con lo particular, lo diverso con lo singular y lo cuantitativo con lo cualitativo.
- ◆ *Habilidades constructivas o destrezas*: definen la diversidad de estrategias empleadas. La rapidez para identificar problemas y soluciones didácticas, la coherencia y continuidad existente entre las técnicas y los dispositivos didácticos, así como la facilidad que posee para diseñar y elaborar sus recursos educativos, tanto en su forma como en su contenido.
- ◆ *Habilidades sensibles o lúdicas*: desarrollo de una sensibilidad especial que permite al docente propiciar que el hecho educativo se configure como espacio de disfrute y recreación, previniendo límites a la rigidez y al acartonamiento; proporcionando la creación y la espontaneidad dentro de un clima de respeto, tolerancia y humor.

Competencias docentes:

- ◆ *Diagnóstico, seguimiento y evaluación bilingüe*: diagnosticar las características de la población a atender, e identificar los posibles obstáculos que se deben superar.
- ◆ *Investigación, estudio y registro*: enfrentar diferentes situaciones como instructor, como participante de la comunidad y como vínculo con la institución; reconocer a los sujetos con los que se trabaja, pensando en sus situaciones y riesgos.

- ◆ *Planeación de actividades lingüísticas multinivel*: conducir una propuesta en función de las características del grupo y de los niños darle continuidad en el aula.
- ◆ *Producción de materiales didácticos bilingües*: el diseño y la producción de materiales didácticos, buscan dar pertinencia a los contenidos en cuanto a lo cultural y lingüístico.
- ◆ *Administración del tiempo, el espacio y el material escolar*: organización y manejo del aula escolar con agilidad, funcionalidad y comodidad para el trabajo escolar a pesar de las carencias o limitaciones materiales.
- ◆ *Asesoría, comunicación y relación*: cooperar con los compañeros y colegas cada vez que sea necesario, dar clases a los niños, relacionarse con los sujetos y los grupos involucrados en el hecho educativo, tener una actitud de respeto frente al propio trabajo docente y al de los involucrados; descubrir enseñanzas de la experiencia y documentar acciones.
- ◆ *Evaluación formativa permanente*: Evaluar, reevaluar y hacer ajustes a la práctica docente y al hecho educativo, a partir de la autocrítica y la autoestimulación.

Características del instructor comunitario

En un modelo educativo basado en la pedagogía de la educación comunitaria, tanto las instituciones como los agentes, deben ser considerados instrumentos clave para realizar con éxito las acciones propuestas. Para ello, las instituciones en sus niveles estatal, regional, nacional e internacional, guiadas por el principio de la subsidiariedad, desempeñan un papel esencial en las acciones de coordinación. Cabe señalar que también adquieren una importancia decisiva en las actividades de formación de las figuras docentes, con el objetivo de posicionarlos como verdaderos educadores comunitarios y no sólo como funcionarios de lo social o simples gestores económicos de los grupos beneficiarios (García, 1993). En el Modelo del CONAFE, la estructura básica de una Delegación Estatal se organiza de la siguiente manera (ver Figura 2).

Figura 1.

Estructura organizacional de una delegación estatal CONAFE



Es responsabilidad de los *jefes de programas educativos* y *coordinadores académicos* la puesta en operación de las distintas modalidades educativas. Por su parte, los *asistentes educativos* y *capacitadores tutores* participan activamente en los procesos de formación de las figuras docentes. Así, los *instructores comunitarios* desempeñan las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en los centros educativos, y constituyen la piedra angular sobre la cual reposó el éxito de la propuesta educativa (Universidad Veracruzana, 2003).

Se sabe que los instructores comunitarios se caracterizan por ser de nacionalidad mexicana, tener entre 14 y 24 años de edad, ser originarios preferentemente del medio rural y del estado donde prestarán su servicio social, tener buen estado de salud, contar con estudios mínimos de secundaria concluida (CONAFE, 2007). Para “captar” a los instructores comunitarios, cada año se desarrolla una campaña nacional y estatal de promoción dirigida esencialmente a jóvenes del medio rural invitándoles a que se integren en el CONAFE. Durante este proceso se revisa su promedio escolar y mediante una entrevista se valoran actitudes, vocación de servicio y se indican las capacidades deseables para la prestación del “servicio social comunitario”. También se evalúan las habilidades básicas de lectura, escritura y de resolución de problemas. En la modalidad de atención educativa a población indígena, también se verifica que se hable la lengua de la comunidad (CONAFE, 2004).

Una vez seleccionados los aspirantes a instructores comunitarios se les ofrece un programa de formación docente que inicia con un curso-taller intensivo de dos o tres meses de duración, que deberá ser aprobado por los jóvenes aspirantes para que se les asignen las comunidades donde prestarán el servicio educativo por un período de uno o dos ciclos escolares. Los instructores comunitarios continúan su proceso de formación en el transcurso del tiempo que dure la prestación de su servicio educativo; este proceso se lleva a cabo mediante reuniones mensuales de capacitación, visitas de asesoría y apoyo en la comunidad asignada, y también mediante un curso intensivo de actualización que también se lleva a cabo en diciembre (Universidad Veracruzana, 2003).

De acuerdo a Martínez (2005), en los reportes de las reuniones de capacitación se observa que, en algunos casos, los instructores comunitarios no han comprendido de manera sistémica, la importancia de los centros de educación comunitaria. Por ello, se concibe la posibilidad de que las asesorías que brindan los asistentes educativos y capacitadores tutores no sean suficientes para lograr la integración y participación, el dominio de los aprendizajes básicos en particular y el mejoramiento del aprendizaje escolar en general; así se puede pensar que algunos instructores comunitarios aún no han comprendido que el modelo de educación comunitaria del CONAFE, busca ir más allá de las actividades didácticas tradicionales.

Ciertamente, el desempeño esperado del instructor comunitario es más complejo que el que se requiere para un maestro en la escuela regular. Además de manejar las habilidades de planeación, conducción y enseñanza multigrado, que incluye la revalorización de la diversidad, el instructor comunitario para las comunidades indígenas deberá poseer competencias para la enseñanza bilingüe; las recomendaciones pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de la segunda lengua reconocen a la lengua materna, como la infraestructura sustantiva sobre la cual se construyen todos los aprendizajes lingüísticos posteriores, así como una gran cantidad de aprendizajes no lingüísticos (CONAFE, 2006). Bertely (2002) subraya la falta de claridad en la conceptualización del bilingüismo y los criterios de calidad de los programas de educación indígena. Además de señalar que el español y el libro de español siguen siendo los instrumentos indispensables para desarrollar las supuestas actividades bilingües, lo que implica en todo caso un bilingüismo subordinado.

También es necesario reconocer que el servicio educativo que ofrecen las escuelas multigrado en su funcionamiento cotidiano es inferior al

servicio que brindan las escuelas rurales completas (Schmelkes, 1994). En 1995, el CONAFE reportó que 30% de las escuelas primarias del país eran unitarias y, aunque la población atendida guarda una menor proporción en relación al total de la población escolar, su magnitud aún es un importante desafío para la política educativa. Respecto a este tema, Fuenlabrada y Weiss (2006) reportan que para el multigrado aún no se detectan instancias estatales o federales capaces de plantear de una manera organizada procesos de capacitación docente. La calidad de la capacitación a instructores comunitarios que se ofrece en el sistema de cursos comunitarios, no cubre las expectativas. Los instructores son capacitados por un ex instructor comunitario del ciclo anterior y muchas de las ideas que fundamentan su práctica, se han construido desde su paso como alumnos en el mismo sistema educativo y perpetúan las prácticas tradicionales.

Efectivamente, los instructores comunitarios son jóvenes del medio rural que después de una rápida e intensiva formación docente, se incorporan al mundo del trabajo. Aunque sus aspiraciones van encaminadas a estudiar, sus carencias económicas les impiden realizar sus expectativas educativas. Por ello, tienen que buscar un trabajo que les permita mejorar su calidad de vida familiar; por lo que el concepto de adolescencia no se ve reflejado en sus inquietudes y actividades. En el transcurso de su servicio social fortalecen sus expectativas, amplían su responsabilidad y compromiso social (Martínez, 2005).

Cabe señalar que el instructor comunitario desempeña tareas docentes sin tener una vinculación laboral con el CONAFE y el marco normativo que regula su actividad, no es el mismo del maestro tradicional; el instructor comunitario presta un *servicio social*, por el que no obtiene un salario, sino un sistema de prestaciones. Su vinculación con el CONAFE es individual y no colectiva, ya que no le cabe la posibilidad de la afiliación (Torres, 2000; 2005).

Así, a diferencia de las otras escuelas rurales del sistema de la SEP en el modelo CONAFE, las comunidades asumen parcialmente los costos del alojamiento y la alimentación del instructor comunitario, y otros vinculados a la instalación y el funcionamiento de la escuela, tratándose precisamente de comunidades rurales e indígenas ubicadas en los estratos más pobres de la población. De acuerdo a Torres (2000; 2018), un aspecto discutible de esta “participación comunitaria”, que pone en jaque el tema de la equidad, reside en la contribución económica que a menudo está implicada en dicha “participación”. A estos contrastes,

de por sí contrarios al apropiado desarrollo educativo rural, se suma la prevalecia de pobres expectativas de alumnos y padres de familia en relación con la educación, así como de bajos estándares de satisfacción. En las comunidades rurales e indígenas generalmente sólo se exige escuela y maestro, mientras que en términos de calidad y utilidad del servicio educativo, las exigencias son prácticamente nulas (Universidad Veracruzana, 2003)

A pesar de este difícil contexto socioeducativo marcado por carencias, los instructores comunitarios del CONAFE continúan desempeñando su labor educativa, atendiendo a más de 300 mil niños y niñas. No obstante los esfuerzos realizados, se identifica a más de 71 mil niñas y niños en edad de cursar la educación básica que no asisten a la escuela y que son prioridad inmediata para el CONAFE: 67 mil para preescolar (tres a cinco años), tres mil para primaria (seis a 11 años) y casi 900 para secundaria (12 a 14 años).

Tabla 1.

Principales cifras en Educación Comunitaria

<i>Año</i>	<i>Alumnos atendidos</i>	<i>Servicios educativos</i>	<i>Figuras educativas</i>	<i>Beca Acércate a tu escuela</i>	<i>Sistema de Estudios a Docentes</i>	<i>Deserción de alumnos</i>	<i>Eficiencia terminal</i>
2009	333,819	37,837	43,921	34,149	50,481	13.7	86.3
2010	328,652	37,815	42,395	35,011	52,155	12.4	87.6
2011	335,059	37,298	41,717	32,969	53,707	13.7	86.3
2012	335,669	37,482	41,444	33,169	54,816	16.2	83.8
2013	343,412	37,164	42,051	34,058	51,491		

Durante el ciclo escolar 2006-2007, ciclo en el que realizó este estudio, en 19,731 comunidades indígenas, rurales y urbano marginadas que se encuentran situadas en todos los Estados de la República Mexicana. Precisamente, el informe de resultados correspondiente al ciclo escolar 2006-2007 indica que se aumentará el número de comunidades que recibirán atención, lo cual significará un incremento en el número de niños y niñas que serán atendidos, de centros escolares y por consecuencia de instructores comunitarios (CONAFE, 2007).

Tabla 2.

Número de instructores comunitarios por nivel educativo y ciclo escolar

<i>Nivel</i>	<i>Ciclo escolar</i>	
	<i>2005-2006</i>	<i>2006-2007</i>
Inicial	209	391
Preescolar	15,427	17,248
Primaria	13,769	14,764
Secundaria	1,022	1,392
Centros escolares	173	230
Fortalecimiento	-	906
Museos	-	37
<i>Total</i>	<i>30,600</i>	<i>34,968</i>

Como se puede observar en la tabla 2, en el ciclo 2006-2007 se registró un incremento en relación al ciclo 2005-2006 en el número instructores comunitarios que brindaron su servicio. De acuerdo al CONAFE, este incremento de 14.27% sólo representó el 94.3% de la meta programada para el año 2007 (CONAFE, 2007).

Tabla 3.

Matrícula CONAFE por nivel

<i>Nivel</i>	<i>Ciclo escolar</i>	
	<i>2005-2006</i>	<i>2006-2007</i>
Inicial	-	1,806
Preescolar	159,458	167,160
Primaria	114,683	117,729
Secundaria	-	14,003
<i>Total</i>	<i>274,141</i>	<i>300,698</i>

Durante el ciclo escolar 2005-2006, los 30 600 instructores comunitarios atendieron a un total de 274 141 niños y niñas en todas las modalidades del CONAFE, mientras que en el ciclo escolar 2006-2007, los 34 968 instructores comunitarios atendieron a un total de 300 698 niños y niñas, representando un incremento de 9.8% (ver tabla 3).

Tabla 4.
Matrícula de la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena

<i>Nivel</i>	<i>Ciclo escolar</i>	
	<i>2005-2006</i>	<i>2006-2007</i>
Inicial	-	462
Preescolar	12,906	14,357
Primaria	14,612	15,802
Secundaria	-	681
<i>Total</i>	<i>27,518</i>	<i>31,302</i>

Este incremento también se observó en el MAEPI (ver tabla 4), pues en el ciclo escolar 2005-2006 se atendieron a un total de 27 518 niños y niñas, mientras que en el ciclo 2006-2007 se atendieron a un total de 31 302 niños y niñas, representando un incremento de 13,75% (CONAFE, 2007).

Tabla 5.
Número de comunidades cubiertas por los servicios CONAFE

<i>Nivel</i>	<i>Ciclo escolar</i>	
	<i>2005-2006</i>	<i>2006-2007</i>
Inicial	-	165
Preescolar	19,420	19,731
Primaria	12,068	12,270
Secundaria	-	949

En el número de comunidades atendidas por las diferentes modalidades (ver tabla 4), también se observó un aumento en la cobertura tanto en el servicio de preescolar como en primaria comunitaria (CONAFE, 2007).

Tabla 6.

Número de comunidades atendidas en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena

<i>Nivel</i>	<i>Ciclo escolar</i>	
	<i>2005-2006</i>	<i>2006-2007</i>
Inicial	-	81
Preescolar	1,846	1,884
Primaria	1,402	1,427
Secundaria	-	107

En el MAEPI también se puede observar esta tendencia (ver tabla 6), ya que en el ciclo escolar 2005-2006 se atendieron en 1 846 comunidades a un total 12 906 niños y niñas de preescolar, mientras que en el ciclo 2006-2007 se atendieron en 1 884 comunidades a 14 357 niños y niñas. Por su parte, en el ciclo escolar 2005-2006 se atendieron en 1 402 comunidades a un total de 14 357 niños y niñas de primaria, mientras que en el ciclo 2006-2007 los 15 802 niños y niñas que fueron atendidos provenían de 1 427 comunidades.

Con base en estos resultados, es importante reconocer que existen elementos valiosos que demuestran el compromiso del instructor comunitario en el desempeño de sus funciones, aún cuando las condiciones no sean las idóneas para poder sacar adelante todos los objetivos estratégicos planteados y los programas de formación docente aún requieran ser fortalecidos (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005).

Efectivamente, la autoevaluación correspondiente al cierre del ejercicio 2007 reconoce que en relación con los materiales para la formación inicial intensiva del instructor comunitario, para el ciclo escolar 2007-2008, es fundamental revisar y, en su caso, actualizar sus contenidos y estructura a fin de ofrecer un esquema de formación pertinente. Anticipa que también se realizará lo correspondiente con los materiales que se requieren para el ciclo escolar 2008-2009 (CONAFE, 2007).

En esta perspectiva, el CONAFE realizó un trabajo para sistematizar los resultados de evaluación de las reuniones nacionales de actualización con los equipos técnicos estatales y de la Reunión Nacional de Educación Comunitaria 2005. De esta forma, se identificó la necesidad de integrar y articular los programas educativos de todos los niveles, sus modalidades y proyectos, con una modalidad integrada de formación,

así como la necesidad de realizar una revisión de las *competencias docentes* para desarrollar una propuesta que permita fortalecer el seguimiento, la evaluación de la formación y el desempeño de las figuras educativas y de los equipos técnicos (CONAFE, 2007).

En la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena se considera relevante promover el desarrollo de *competencias de carácter social*, así como la participación de las madres y los padres de familia de manera significativa en los proyectos educativos que benefician a la comunidad, retomando como ejes transversales la equidad, perspectiva de género, interculturalidad y derechos humanos. Para ello, se recomienda desarrollar las habilidades del instructor comunitario que fortalezcan el conocimiento y la difusión de sus propias manifestaciones culturales, además de incentivar su participación e involucramiento en las diversas acciones y estrategias (CONAFE, 2007).

Como parte de las acciones de formación docente, se considera fundamental realizar reuniones de actualización dirigidas a todas las figuras docentes que participan en la operación de los proyectos culturales propuestos como acciones de fortalecimiento educativo. En esta línea de acción, se considera necesario editar el taller “Aprendiendo juntos en la diversidad” y seleccionar lecturas para el instructor comunitario. También se avanzó en el rediseño de 23 guías de apoyo didáctico para las figuras docentes que atienden los diferentes programas de la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena. Dentro de estas guías didácticas se encuentra la validación de la Guía número siete *El Taller de Investigación y Desarrollo Lingüístico*, la cual contiene la estrategia lingüística fundamental para la formación de las figuras docentes para el desarrollo de las competencias de enseñanza bilingüe y lectoescritura en lenguas indígenas (CONAFE, 2007).

Con referencia a la coordinación interinstitucional, en el informe correspondiente al cierre del ejercicio 2007 se reafirma la intención de dar continuidad a los convenios y cartas de intención interinstitucionales que promuevan la mejora y el desarrollo de los programas que incluyen la Educación Intercultural Bilingüe, propuestos en colaboración con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

A través de todas estas acciones, el CONAFE manifiesta su propósito para continuar consolidando un modelo de formación integral que garantice la participación de todas las figuras docentes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva multicultural e intercultural (CONAFE, 2007).

Perspectivas en Educación Intercultural

En 1992, México se definió como país pluricultural en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta definición de México como país diverso, representa una ruptura paradigmática respecto de su concepción histórica; casi cinco siglos de historia fueron marcados por un temor a la diversidad y por un posterior convencimiento de que la unidad nacional y, por tanto, la posibilidad de asegurar la soberanía, dependía de la unidad cultural de toda la población mexicana. Sin lugar a dudas, el tránsito del temor a la diferencia al actual reconocimiento de la diversidad como motivo de orgullo y causa de la riqueza nacional constituye un cambio fundamental paradigmático (Schmelkes, 2005).

Ciertamente, las implicaciones de esta transformación son sumamente profundas en todos los ámbitos de la vida nacional, pero especialmente en el ámbito educativo, pues a pesar de haber ganado gran presencia en la actividad política y en los escenarios culturales, la educación de los alumnos indígenas, en cualquiera de sus modalidades, aún no ha alcanzado el *status* que requiere la sociedad mexicana. Si bien el debate político hace patente la necesidad de conectar el desarrollo educativo con las reformas políticas y económicas, en los programas educativos nacionales aún no se observan los cambios estructurales correspondientes a un Estado, que asume con plena coherencia su diversidad cultural (Muñoz, 1999).

Buscando proyectar las perspectivas que plantea la educación intercultural, a continuación se presentan las principales ideas que se revisaron sobre los: 1) referentes conceptuales de la educación intercultural; 2) fundamentos teóricos de la educación intercultural; 3) marcos formales de la educación intercultural en México; 4) retos de formación docente que plantea la educación intercultural.

Referentes conceptuales en Educación Intercultural

Muñoz (1999) reporta que en los años 70, los modelos del capital humano y de superación de la marginalidad, fundamentaron programas de educación bilingüe bicultural. A partir de los años 90, dos modelos distintos y distantes, el modelo liberal de desarrollo humano y el modelo crítico de resistencia, establecieron las bases de la llamada propuesta intercultural, la cual hasta hoy es considerada como una de las mejores

manifestaciones de enseñanza para un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado (Bolívar, 2004).

De acuerdo a Aguado (2003; 2010a), la pedagogía intercultural reconoce la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que elaboran; sus procesos educativos consideran que los grupos y las personas poseen un conjunto de conocimientos culturales específicos, los cuales influyen en su aprendizaje, enseñanza y capacidad para interpretar la realidad. Sitúa a la cultura en el foco mismo de dicha reflexión, pues considera que toda educación es un proceso de construcción cultural, cambio y transformación de referentes culturales.

En una propuesta intercultural, la *cultura* se entiende como significados compartidos, los cuales permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a la conducta de los demás y de uno mismo (Aguado, 2003, 2011); se manifiesta en las relaciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual, y a través de las formas como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento. Este proceso implica valores, creencias, expectativas, intereses y formas de ver el mundo. La cultura es dinámica, en tanto que los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales; es una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio (CGEIB, 2006).

Ahora bien, si la cultura es una construcción humana, a su vez ésta se define por las identidades de cada persona que forma parte de esta cultura. En una propuesta intercultural, la *identidad* es un elemento de la cultura, que le proporciona sentido y consistencia. Se entiende como la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen en las diferentes culturas; es un proceso complejo y dinámico, ya que implica el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por los acontecimientos sociales que, a la vez, son rebasados por las circunstancias individuales. Por su parte, la pluralidad que trasciende la identidad personal, es la *identidad cultural*, étnica y lingüística presente en los distintos grupos humanos que la reelaboran y reescenifican a partir de sus propios referentes culturales (CGEIB, 2006). Esta diversidad de identidades, es una realidad humana y superficie de inscripción de las culturas mismas (López, 2004).

En el mundo actual, la *diversidad cultural* ha ido adquiriendo, de forma cada vez más intensa, un microdiscurso propio; hay enormes energías culturales concentradas e invertidas en traducir e interpretar

la identidad cultural de los individuos y grupos. Se cuestiona, cada vez más que en otros momentos históricos, la homogeneidad y el monocentrismo (Aguado, 2003). Aun en los grupos indígenas, estas nociones son obsoletas, ya que si bien es posible identificar las características culturales específicas que han perdurado durante siglos, las culturas siempre se han entremezclado, las fronteras no han sido nítidas ni infranqueables (CGEIB, 2006). Así, la diversidad cultural es la diversidad de realidades, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos.

Para Giménez y Malgesini (2000), la *multiculturalidad* refleja, como en una fotografía fija, una situación social estática, ya que se trata de un concepto que sólo se utiliza para describir la coexistencia de grupos con culturas distintas, en un determinado territorio. Se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo cual no significa que necesariamente existan relaciones igualitarias entre los diferentes grupos culturales (CGEIB, 2006). Debido a que este concepto no atañe a la relación entre los grupos culturales, ya que no califica esta relación, entonces admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Por lo tanto, es posible ser multicultural y racista (Schmelkes, 2005; 2011).

Es por ello que la *interculturalidad* aparece en el ámbito educativo para superar las carencias de conceptos como multiculturalidad, los cuales no reflejan en forma suficiente la dinámica social y las nuevas construcciones culturales. A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad sí atañe la relación y el intercambio entre las culturas diversas; se presenta como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida (Giménez y Malgesini, 2000). Constituye una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, ya que insiste en la interacción justa en los grupos culturales como figuras del mundo (Villoro, 1998), y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales.

En una propuesta intercultural, las diferencias culturales deben ser consideradas más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos, reconocer al otro como diverso, sin borrarlo sino comprendiéndolo y respetándolo (CGEIB, 2006). De lo contrario, las identidades culturales podrían ser utilizadas para legitimar, efectuar y reproducir un desigual reparto de poder y recursos

entre grupos definidos sobre la base de la etnia, cultura y lengua. Para Aguado (2003, 2011), algunas prácticas educativas mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades de los alumnos, al no reconocer y valorar sus diferencias culturales.

Fundamentos Teóricos en Educación Intercultural

Considerando que una teoría es un conjunto de abstracciones interrelacionadas, es preciso elaborarla a partir de los presupuestos que contemplan el campo educativo y las investigaciones referidas a la diversidad cultural, desde una perspectiva más profunda e inclusiva (Dewey, citado por Aguado, 2003; 2011). Algunas formulaciones realizadas desde la perspectiva de la antropología, sociología, psicología y pedagogía, pueden ser puntos de partida para la construcción de una teoría que proporcione conceptos e interrelaciones que configuren el campo de la educación intercultural (Aguado, 2003; 2011).

Aportes de la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía

Desde la *antropología* se han elaborado algunos conceptos clave para este campo de estudio, como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad, entre otros; se han identificado áreas o invariantes culturales, y analizado formas de transmisión cultural y procesos de construcción de las identidades culturales. Propuestas antropológicas actuales se orientan al desarrollo de una teoría de pluralismo cultural y un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos culturales existentes dentro de la sociedad, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural. Estudios referidos a la formación de la identidad cultural, aportan información acerca de cómo cada miembro de un grupo tiene una versión personal sobre el funcionamiento de las cosas en un determinado grupo, una percepción y vivencia única y singular de sus referentes culturales (Aguado, 2003).

Para la *Antropología postmoderna*, la diversidad que la educación debe atender, no es la que existe entre los grupos sino la que existe entre los propios individuos, cada uno de los cuales es una concreción única e irreplicable de elementos culturales que constituyen los fundamentos necesarios para construir una identidad (Reyero, 2002).

La *antropología educativa*, corriente consolidada dentro de la disciplina total, entiende que su rol y finalidad referida a los problemas educativos en las sociedades, se desenvuelve básicamente en dos sentidos

(Carrasco, citado por Poblete, 2006). Primero, las situaciones de adaptación de aquellos alumnos que pertenecen a grupos minoritarios étnico culturales, al interior de sociedades culturales complejas y los esfuerzos que desde las instancias educativas, instituciones y políticas se llevan a cabo para lograr su inclusión. Segundo, la preocupación por buscar una comprensión más amplia sobre las variables culturales que generan actitudes discriminatorias y jerarquizadas. En efecto, la investigación etnográfica desde los años cincuenta en adelante ha avanzado en esa dirección, intentando aportar sus conocimientos a la solución de las minorías en la escuela (Ogbu, citado por Poblete, 2006).

Desde la perspectiva de la *sociología*, el interés se ha ido desplazando desde el estudio de mecanismos de autorrepresentación social, como son las estructuras educativas y la dinámica de formación de grupos, a los resultados de los mismos, siendo las aportaciones sobre identidad cultural un buen ejemplo de ello. En el sentido en que se ha definido el término cultura, una sociedad multicultural es un estado políticamente constituido en el que vive más de un grupo cultural. En algunos casos, esta heterogeneidad es muy importante, mientras que en otros su significación social es mínima (Aguado, 2003; 2010a).

Los modelos de conflicto conceden a éste un lugar prominente como proceso social y al poder como factor clave. El conflicto que se genera entre grupos culturales, es una condición tan normal y consustancial a las sociedades humanas como lo es la cooperación. Para Forcese y Richer (citados por Aguado, 2003) son cuatro los procesos básicos de interacción social: contacto, conflicto, acomodación y asimilación. Su principal limitación radica en que rechazan u olvidan la existencia de un consenso básico al nivel de valores en la identificación social entre grupos que subyace a todos sus conflictos de intereses.

Para los modelos de reproducción social, la escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a las familias de la clase media. El *habitus*, en tanto sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existentes en la sociedad, y de específicas relaciones de poder. Tal y como lo señalan Bourdieu y Passeron (1996), la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales, sino donde se legitiman esas desigualdades. Bajo esta perspectiva, el capital cultural definido

arbitrariamente como la cultura legítima por los grupos dominantes y como el que debe ser transmitido a todos los alumnos en un supuesto “régimen de igualdad”, es el capital cultural de las clases medias. La escuela puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de la cultura. De esta forma, tanto la escuela, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, como la relación pedagógica, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural como si fuese “la cultura”, al mismo tiempo que convierten en ilegítimas sus formas de cultura propias.

Por su parte Foucault (1975), parte de una concepción del espacio social como un espacio en el que existen relaciones de poder y se producen enfrentamientos para alcanzar la hegemonía social. Frente a los teóricos de la correspondencia y de la reproducción, rompe con una concepción del Estado-poder, así como con una concepción dicotómica de las relaciones sociales entre dominantes y dominados, para centrarse en el análisis del funcionamiento de poderes específicos, al no partir de estructuras estáticas como si fuesen algo dado, sino de comprender cómo han llegado a establecerse. Al analizar procesos de larga duración, observa la lógica interna de las transformaciones que se producen en cada momento histórico y las interdependencias que existen entre distintos niveles. Afirma que la escuela es uno de los espacios en el que se ensayan nuevos procedimientos que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, de una nueva física del poder, y que contribuye, en determinados momentos históricos, a la formación de identidades sociales nuevas.

Los modelos de sistemas estructural-funcionales utilizan la noción de sistema como un conjunto de partes interrelacionadas, que tienden a la integración de roles, valores, estatus, bienes colectivos, instituciones, normas y creencias. Señalan la necesidad de atender la interrelación entre todas dimensiones y elementos del medio social y educativo, en donde la sociedad es un organismo interrelacionado cuyos elementos forman una sola estructura. La escuela funcional concibe a la sociedad como un sistema social unificado, donde cada uno de sus elementos cumple con una determinada función. En el pensamiento estructuralista, todas las manifestaciones de la vida social son representaciones de leyes universales que regulan las actividades inconscientes de la mente humana (Aguado, 2003; Gonzalez, 2003).

Cualquiera que sea la propuesta educativa que busque atender la diversidad sociocultural, deberá planificarse e implantarse en una sociedad real en la que gran parte de lo que sucede, se encuentra más allá del control de los educadores. Deberá considerar que cada uno de los modelos descritos, interpreta y describe de forma incompleta la intrincada urdimbre de los procesos y relaciones sociales. Cada modelo se ajusta en mayor o menor medida, a diferentes contextos y situaciones sociales y educativas (Aguado, 2003; 2010).

En relación con los contactos entre grupos culturales diferentes, las aportaciones realizadas por la *psicología social* fundamentan propuestas educativas interculturales que reconocen y estimulan las diferencias culturales en estilos de aprendizaje; actitudes y valores aparecen como una alternativa válida para identificar y dar respuesta a los dilemas y conflictos derivados de los contactos entre grupos culturales diferentes. Para Moscovisi (1985), la psicología social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad, de los fenómenos de la comunicación y la ideología. Estudia la manera en que la acción de cada individuo, provista de sus propios intereses y metas, se transforma en una acción colectiva.

Destacan las aportaciones del paradigma histórico-cultural o sociocultural, los cuales afirman que el individuo aunque importante, no es la única variable en el aprendizaje, ya que intervienen otros factores como clase social, entorno, época histórica y diversas herramientas que puedan ayudarlo a desarrollarse intelectualmente, los cuales no sólo intervienen en el aprendizaje, sino que forman parte integral del mismo. Así, la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como lo consideran otros paradigmas, ya que existe una relación entre sujeto y objeto, pero también con los instrumentos socioculturales. De esta forma, el contexto cultural juega un papel preponderante en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente la influencia, sino que la reconstruye pasivamente, ya que la interacción social también obtiene un rol decisivo en el desarrollo cognitivo (Vigotsky, 1979). En las situaciones de intercambio se promueve la construcción de estructuras de conocimiento mediante la cooperación; la interacción lejos de ser una variable externa, provee estructura a la cognición. Por ende, lo sociocultural aparece como una realidad inherente a todo proceso cognitivo y asume el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo continuo (Luria, citado por Aguado, 2003).

En el *enfoque diferencial en pedagogía*, las diferencias se consideran como tales, y no como deficiencias respecto a un patrón fijo ya

normalizado. El modelo diferencial se interesa por las características que diferencian a los individuos y grupos como relaciones dinámicas entre los mismos, no como entes fijos utilizados para etiquetar, clasificar y jerarquizar. Propone un modelo de interacción contextual, que analiza el efecto de factores escolares y no escolares en el contexto y proceso educativo (Cortez, citado por Aguado, 2003).

Para García (1976), la *pedagogía diferencial* toma como objeto de estudio los rasgos diferenciales del tipo de educación originado por cada paidocenos; es decir, el espacio que comparte un grupo social con características propias que identifican al grupo. Por su parte, Pérez (1980) afirma que esta disciplina se interesa por dos grandes núcleos de contenidos, el referente al estudio de las diferencias humanas y el correspondiente a la adecuación de la acción educativa a tales diferencias. Bartolomé (1983) la define como una ciencia que estudia aquellas cuestiones pedagógicas basadas en la incidencia que las diferencias humanas y ambientales tienen sobre el proceso educativo, y que permiten una cierta tipificación de su tratamiento. Finalmente, Jiménez (1987) la identifica como la ciencia que estudia la incidencia que sobre el proceso y producto educativo ejercen las diferencias humanas en interacción con ambientes particulares, en cuanto determinantes de patrones de intervención diferenciados que afectan la calidad de dicho proceso y producto.

Parece claro que los componentes comunes o elementos esenciales a cualquiera de las definiciones anteriores son dos: 1) la identificación de diferencias humanas, y 2) la adecuación de la educación a esas diferencias, cometido específico de la Pedagogía Diferencial. En este sentido, el carácter diferencial de la Pedagogía se deriva de la exigencia de individualizar la educación en cualquier grupo que se considere (López, Tourón y González, 1991).

Desde la *pedagogía crítica*, se cuestiona tanto el discurso educativo conservador, que mantuvo la creencia en la deficiencia cognitiva genéticamente originada de determinados grupos culturales, como el liberal, con su visión meramente compensatoria. Del primero, critica su defensa de los valores de uniformidad y etnocentrismo; la jerárquica organización social; la clasificación por habilidades cognitivas, no cognitivas y conductas; la limitación de las elecciones individuales; la ideología positivista, tecnocrática; la dicotomía entre los seres humanos y el mundo; la presentación de las escuelas como lugares neutrales y apolíticos (Bourdieu y Passeron, 1984). El discurso educativo liberal centra

su ataque en la subjetividad e intencionalidad; el énfasis humanístico en el individuo; el pluralismo como ideal político de justicia e igualdad; la autovictimización; la visión determinista de la infancia (Aguado, 2003).

Para Mirabal (2008), el recorrido histórico-social de los procesos pedagógicos y las corrientes desarrolladas hasta la actualidad ayudan a comprender por qué la pedagogía crítica constituye la cúspide de las vertientes pedagógicas desde sus componentes teóricos-metodológicos y la necesidad palpable de asumirla como opción dentro del mundo desigual y globalizado en que nos encontramos. Las aportaciones de Freire referentes a la pedagogía del oprimido, como base de la pedagogía crítica, marcan una línea a seguir para alcanzar un mundo de paz y esperanza, donde sean posibles las utopías proyectadas. Conmina a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; partir de su práctica concreta, verter la teoría en una práctica transformada.

Por ello, la pedagogía crítica ha inspirado propuestas de pedagogía intercultural en las que se defiende la unión de teoría y práctica, el discurso crítico, el diálogo y concienciación, una visión dialéctica del mundo, el reconocimiento de formas de invasión cultural, un modelo ideológico de comunidad en transformación y el compromiso liberador (Habermas, 1990).

Brito (2008) afirma que la pedagogía crítica, se inserta en las corrientes pedagógicas y constituye un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericana. Es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal en el proceso de cambio. Para lograrlo, la construcción colectiva del conocimiento debe desarrollarse desde el diálogo y la reflexión dentro del propio proceso educativo, no en forma individual, sino con el aporte de todos, tomando en cuenta las experiencias diversas de los educandos (Mirabal, 2008).

Bajo este enfoque, el diálogo se convierte en el punto de encuentro donde se construye conocimiento y se legitima el mismo dentro de la diversidad de realidades en las que se edifica y se rehace necesariamente. Es un componente ético y político que supone la igualdad, la fraternidad, la lealtad, el respeto y el compromiso, y que no debe admitir estereotipos preestablecidos que lo limiten y lo trunquen, ni prejuicios relacionados con raza, religión, clase; aunque sí es preciso tener en cuenta estas

cuestiones para respetarlas en todos sus sentidos. Representa un arma noble que educa desde la esencia humana y puede contribuir a hacer realidad las utopías posibles y un mundo mejor (Mirabal, 2008).

De acuerdo a Aguado (2003), la principal aportación de la pedagogía crítica en el desarrollo de propuestas educativas adaptadas a las diferencias culturales, es su llamada de atención ante la necesidad de desafiar y redefinir la importancia y los efectos de las dimensiones culturales, la necesidad de crear oportunidades para que los profesores y alumnos puedan cruzar fronteras y comprender “lo otro” en sus propios términos, y la necesidad de crear zonas en las que los diversos recursos culturales permitan la formación de nuevas identidades dentro de las actuales configuraciones sociales.

Paradigmas de la educación intercultural

De acuerdo a Aguado (2003), la respuesta que la educación ha dado a los problemas derivados del multiculturalismo puede analizarse en función de varios paradigmas o marcos de referencia, cada uno definido en función de sus valores, metas, concepto y funciones del conocimiento, interpretación de la sociedad y comprensión de los temas referidos al control social (Batalaan, 1983; Banks y Lynch, 1986):

- ◆ *Adición étnica y estudios etnoculturales.* Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo.
- ◆ *Relaciones humanas e identidad cultural positiva.* Deriva de la creencia de que los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de los estudiantes de las minorías culturales.
- ◆ *Lingüístico.* Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.
- ◆ *Educación antirracista.* Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional.
- ◆ *Depravación cultural.* Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de

las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela.

- ◆ *Genético*. Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas.
- ◆ *Radical*. Considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social.
- ◆ *Asimilacionismo*. Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. Si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas.
- ◆ *Educación intercultural*. Defienden y promueven el pluralismo cultural. Los jóvenes de los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida, que son funcionales para ellos y valiosos para la nación.

Estos paradigmas están relacionados, en general, con las fases de los movimientos de revitalización, los cuales tienen metas políticas, sociales, culturales y económicas, y se desarrollan en varias fases con características identificables (Banks, 1989):

- ◆ *Historia previa de colonialismo*, imperialismo, racismo, ideología democrática institucionalizada y esfuerzos por parte de la nación para reducir el desajuste entre los ideales democráticos y las realidades sociales.
- ◆ *Polarización étnica*, búsqueda de identidad por parte de los grupos étnicos y esfuerzos para utilizar el racismo legitimizado como la explicación de sus problemas y marginación.
- ◆ *Diálogo significativo entre los grupos dominantes y minoritarios*, formación de coaliciones multiétnicas, reducción de la polarización étnica y búsqueda de explicaciones multicausales a los problemas de los grupos étnicos marginados.
- ◆ *Institucionalización de algunos de los elementos de las reformas formuladas de las fases anteriores*. Otros grupos marginales se

unen a las reivindicaciones, expandiendo y dispersando el foco del movimiento de reforma étnica y cultural. Las ideologías y política conservadoras institucionalizadas durante esta fase preparan el camino para el desarrollo de un nuevo movimiento de revitalización étnica.

En las dos últimas fases del proceso de los movimientos, se inicia la búsqueda de soluciones alternativas que respondan a las exigencias de justicia e igualdad que permitan generar oportunidades acordes con los ideales democráticos.

Actualmente, la interculturalidad se presenta como un nuevo paradigma de la educación; como una necesidad de hacer explícitas las formas en que se relacionan las diferentes culturas; como un nuevo marco de diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo. Para poder lograr estos propósitos, la interculturalidad requiere ser planteada con más ambición, además de vincularse con los programas educativos debe considerarse como un paradigma basado en los intercambios culturales, dentro de una perspectiva de complementariedad e igualdad (Marín, 2000), con la finalidad de respetar y reforzar las identidades de todos los que de alguna manera se integran en un grupo cultural.

Enfoques teóricos en la educación intercultural

Al analizar los logros en el ámbito de la investigación y de la praxis, Abdallah-Pretceille (2001) reporta que lo intercultural se sitúa en la frontera entre el saber y la acción. Tiene su fundamento en una estrecha imbricación de las relaciones sociales y científicas, de la reflexión y de la acción. El híperempirismo de los orígenes se difumina poco a poco, en provecho de un mejor dominio, tanto en el plano conceptual como en el de la praxis. Lo intercultural puede ser definido como un paradigma, es decir, un conjunto de proposiciones que forman una base a partir de la cual se desarrolla una tradición de investigación. Como se ha podido observar a través de los aportes de la antropología, sociología, psicología social y también de la filosofía, lo intercultural es el resultado de una serie de préstamos. Sin embargo, la convergencia de los distintos análisis y su traducción, en términos de un paradigma particular, confirman la emergencia de un “tema flotante” o de un *episteme*.

En el ámbito educativo surge el *enfoque intercultural* caracterizado por subrayar la interdependencia entre los diferentes grupos étnicos y culturales que conviven en la sociedad y promover su conocimiento y

aceptación mutuos (Aguado, 2003, 2011). Bajo este enfoque, la multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad como meta acorde con los nuevos tiempos (Sarramona, citado por Touriñán, 2005). Éste es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y del reconocimiento de la diversidad cultural, en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo (Touriñán, 2005).

Ahora bien, ni el multiculturalismo ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en ese contexto ideológico. Tanto el multiculturalismo como el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, los cuales promueven lo que se desea fomentar y defender. Mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir; esto desafortunadamente implica que se debe aceptar proteger y fomentar la deferencias con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Sartori, 2001; citado por Touriñán, 2005).

El enfoque intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo y respetando las identidades, defiende su interrelación. La interculturalidad tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes. El reto del enfoque intercultural consiste en pensar el individuo como un ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante (Touriñán, 2005). Para orientar esta reflexión, Abdallah-Pretceille (2001) propone el análisis:

- ◆ *Del conocimiento de las culturas al reconocimiento del otro:* Aprender a ver, a escuchar, a estar atento al otro, aprender, la vigilancia y la obertura desde una perspectiva de diversidad y no de diferencias nos devuelven al reconocimiento y a la experiencia de la existencia del otro, experiencia que se adquiere y se trabaja. No se puede comprender al otro fuera de una comunicación y de un intercambio.
- ◆ *De las culturas a la noción de culturalidad: hacia una antropología generativa:* El concepto de cultura se ha convertido en

inoperante para mostrar los cambios actuales. La noción de culturalidad permite, al contrario, entender los fenómenos culturales a partir de dinámicas, de transformaciones, de mezclas y de manipulaciones; las culturas son cada vez más cambiantes, lábiles, atigradas y alveolares. Son estos fragmentos los que conviene aprender a identificar y analizar.

- ◆ *Lo intercultural es una práctica:* Toda cultura, lejos de ser un dato, es el resultado de negociaciones continuas con el mundo exterior, negociaciones a través de las que se establece un horizonte, una identidad que no se puede definir más que como una creación continua. No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino, al contrario, de aprender una forma de práctica cultural, de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Se trata de favorecer la aparición de una actitud para delimitar los ajustes culturales, las señales, en un deseo, no de adaptación y conformidad sino de renovación permanente. Los signos culturales son polisémicos y el sentido no se puede encontrar más que a partir de un análisis y no a partir de un simple recurso a un repertorio semiótico.
- ◆ *Lo intercultural es una hermenéutica:* Ningún hecho es de entrada “intercultural” y la cualidad de “intercultural” no es un atributo del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle este carácter. Es la mirada la que crea el objeto y no al contrario.
- ◆ *De las culturas a una antropología de la relación y de la comunicación:* Abandonando el paradigma conceptual de la cultura, son las áreas culturales, esto es, las fracturas, las desviaciones, los mestizajes, los caminos cruzados, los que son portadores de sentido. La prioridad de la relación desarrolla al hablar del pensamiento errático. Este nuevo paradigma antropológico emergente permanece paradójicamente ignorado en beneficio de un recurso sistemático a una antropología cultural.

Para Aguado (2003; 2011), los principios sobre los que se formula y desarrolla el *enfoque educativo intercultural* pueden sintetizarse de la manera siguiente:

- ◆ Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Essinger, 1989).

- ◆ La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales (Leurin, 1987).
- ◆ Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino, 1990).
- ◆ Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Walkling, 1990).
- ◆ Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico, mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social.

Manifiestamente, entre el “cero cultural” que conlleva la ignorancia o negación de la dimensión cultural de la formación y el “todo cultural”, es decir una sobrevaloración de la cultura como factor determinante que les conduce y enseña, el margen de maniobra es estrecho. Para lograr esta interrelación, el enfoque intercultural forma parte de las vías que intentan pensar lo híbrido, lo segmentario y la heterogeneidad (Abdallah-Preteille, 2001; 2011).

Modelos y dimensiones para atender la diversidad cultural

La educación intercultural como modelo educativo, propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. Para atender la diversidad cultural, se requiere de la participación y legitimación moral de una sociedad que busca modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales en los que la diferencia se entienda dentro del marco del derecho a la igualdad y la libertad (Rivera, 2007).

Sales y García (1997), agrupan los modelos y programas en torno a las políticas que se han implementado a partir de diversos paradigmas, y también a lo largo de las fases de los movimientos de revitalización:

- ◆ *Política asimilacionista*: modelo y programas de compensación.
- ◆ *Política integracionista*: modelo y programas de relaciones humanas.
- ◆ *Política pluralista*: modelo y programas de estudios de un grupo cultural.
- ◆ *Política intercultural*: modelo y programas interculturales

A) Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida

La *política asimilacionista* promueve la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones y separatismos. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social. Dentro de este enfoque y finalidad se sitúan (Sedano, 1997):

- ◆ *Modelo asimilacionista*. En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica.
- ◆ *Modelo segregacionista*. Desarrollan políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. También se incluyen programas basados en las *diferencias genéticas*, en los cuales los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas.
- ◆ *Modelo compensatorio*. En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

B) Enfoque: hacia la integración de culturas

La *política integracionista* suele entenderse como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. La integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas,

con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación.

- ◊ *Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.* Articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de *prejuicios y actitudes racistas*. En su versión más dura, se centra en el grupo cultural dominante, y en su versión más suave enfatiza la armonía racial, comunicación y tolerancia.

C) *Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.*

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta, dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural contribuyó en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural

- ◊ *Modelo de currículum multicultural.* Se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos.
- ◊ *Modelo de orientación multicultural.* Se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.
- ◊ *Modelo de pluralismo cultural.* El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que su existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás culturas.
- ◊ *Modelo de competencias multiculturales.* Uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural”. Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos sobre las culturas en contacto, habilidades como el dominio de las varias lenguas y actitudes positivas respecto a

la diversidad cultural; cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas.

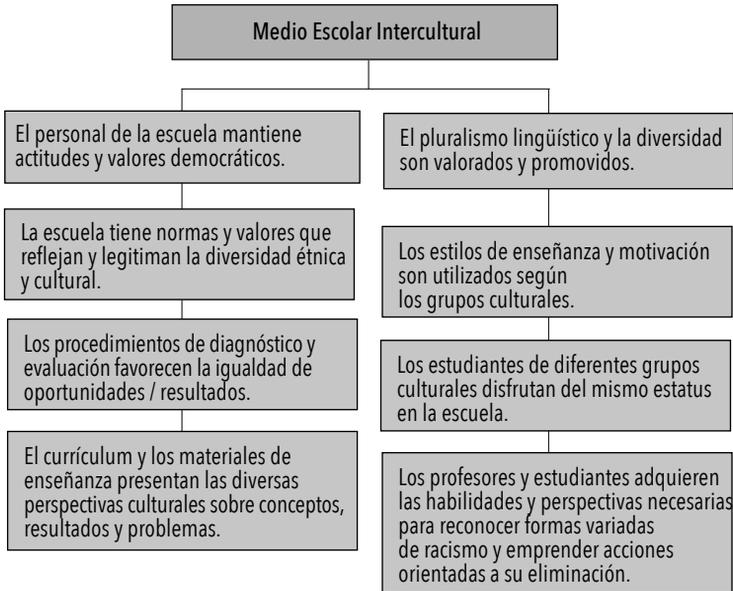
D) Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

Reconoce y acepta el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

- ◆ *Modelo de educación antirracista.* En este modelo, el racismo no es un simple conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. Constituye una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado.
- ◆ *Modelo holístico.* Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico. El medio escolar como totalidad es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículum y los materiales de enseñanza (ver figura 3).

Figura 3.

Un medio escolar reformado basado en un paradigma holístico multifactorial (Banks y Lynch, 1986)



- ♦ *Modelo de educación intercultural.* En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo. La educación intercultural promueve la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distinto.

En la educación intercultural, la noción de cultura es reemplazada por el principio de la diversidad cultural como concepto central de las investigaciones relativas a lo cultural, de acuerdo con las consecuencias

que ésta tiene en el comportamiento, la socialización, el aprendizaje y la comunicación; los cuales sólo pueden comprenderse si se inscriben en el marco de un modelo basado en la mezcolanza, la variación, y no en el de un modelo basado en la diferencia. Bajo este enfoque, se debe admitir que la variable cultura está presente en los problemas educativos, sociales y políticos, pero sin saber *a priori* de qué forma; de ahí la necesidad de abordar este tema partiendo de la consideración de los fenómenos culturales, y no de las características atribuidas o autoatribuidas. De esta forma, la investigación sobre las diferencias da paso a un análisis de las relaciones, de las situaciones, en el que la diversidad y la universalidad se originan recíprocamente. A menudo se confunde el principio de universalidad con el concepto de universalismo, concepto que ha sido distorsionado debido a la asimilación y la confusión de la identidad y de lo idéntico (Abdallah-Pretceille, 2001; 2011).

Para Schmelkes (2005), la complejidad implícita en la comprensión de las relaciones interculturales y en la búsqueda de soluciones, es uno de los requerimientos del mundo actual. Sin embargo, analizar realidades multiculturales en un horizonte histórico no lineal, implica trabajar con una perspectiva de proceso complejo articulado en varias *dimensiones* (Muñoz, 1999). Por ejemplo, aplicar un enfoque intercultural en la educación que denuncie y combata los intentos totalizadores en cualquier ámbito social, implica una *dimensión ética* (López, 2006). Una propuesta intercultural se concibe como una forma de vida ciudadana en relación comunicativa horizontal, respetuosa, incluyente y equitativa (CGEIB, 2004) que busca concordar un núcleo ético común, que promueva el reconocimiento de las diferencias culturales de cada grupo en sus contextos locales (Bolívar, 2004). La diversidad cultural suscita la del encuentro y la experiencia de la alteridad; la ética es precisamente este encuentro del “*Otro como Otro*” que se fundamente en una exigencia de libertad del otro y en el respeto a su complejidad, de su no-trasparencia y contradicciones (Abdallah-Pretceille, 2001).

Ahora bien, el enfoque intercultural aplicado en la educación también implica una *dimensión epistemológica*, que cuestiona la forma en que se construye y promueve el llamado conocimiento científico como único saber válido para la humanidad. En los últimos años, las propuestas educativas interculturales han puesto en el centro de la discusión los conocimientos que rigen la sociedad occidental, al evidenciar la erosión que han sufrido los paradigmas planteados como aval de legitimidad y validez para conocer la realidad (López, 2006). Bajo este enfoque, el

objetivo no es aprender la cultura del Otro, sino aprender del encuentro; aprender a reconocerse como el prójimo, un sujeto singular y un sujeto universal. Lo intercultural se fundamenta en la filosofía del sujeto, es decir en una fenomenología que construye el concepto del sujeto como un ser libre y responsable, inscrito en una comunidad de semejantes (Abdallah-Pretceille, 2001).

La *educación intercultural* se define como un enfoque educativo que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad. No se orienta a realizar acciones específicas con grupos específicos. Su objetivo es el cambio de la escuela y del currículo ordinario de forma que se logre una real igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, independientemente de sus diferencias culturales (Aguado, 2003). Para lograrlo, la educación intercultural adopta una *dimensión holística* que parte del respeto y de la valoración de la diversidad cultural del entorno para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, discriminación, exclusión, favorecer la comunicación y competencias culturales, y apoyar un proceso de cambio social (Aguado, Gil Juarena y Mata, 2005).

Marcos formales de la Educación Intercultural en México

En la última década, la propuesta intercultural ha alcanzado una *dimensión política e institucional* de primer orden que ha puesto en manifiesto los derechos de los pueblos indígenas. Progresivamente, las constituciones de las naciones con diversidad cultural se han transformado para incluir el reconocimiento de su multiculturalidad (Schmelkes, 2005). Esta propuesta ha acelerado la creación de nuevas bases jurídicas y políticas públicas de educación escolarizada, cambiando paulatinamente los programas educativos (Muñoz, 1999).

En México, el campo de la educación intercultural también se encuentra en proceso de construcción. Para Schmelkes (2005), este proceso obedece, en gran parte, al creciente reconocimiento de la multiculturalidad como característica definitoria y motivo de orgullo nacional. Sin embargo, atender las demandas y afirmaciones culturales que han empezado a dominar la escena política y cultural requiere aportar importantes transformaciones en el currículum, la acción educativa, la propia escuela pública, y crear instituciones que contribuyan a establecer las bases de este proceso a través de un diálogo participativo (Feinberg, 1998).

En 2001, por acuerdo del Ejecutivo Federal, se creó la Coordinación

General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con el propósito de contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorar y ampliar las oportunidades educativas de la población indígena y promover relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas. En los marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe publicados por la CGEIB (2004) se recogen los principales planteamientos de leyes, normas, convenios y declaraciones del ámbito nacional e internacional que fundamentan el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en México.

Así se promueven los planteamientos de la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, la Declaración Mundial de Educación para Todos, el Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos y la Declaración de Cochabamba.

Por su parte, la Constitución Política los Estados Unidos Mexicanos, reconoce que la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas; garantiza el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad; promueve la igualdad de oportunidades de los indígenas mediante la creación de instituciones que incrementen los niveles de escolaridad y favorezcan la educación bilingüe e intercultural (CGEIB, 2004).

En esta perspectiva, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 ancló sus estrategias en los postulados de *humanismo, equidad y cambio*. A su vez, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 enfatizó que el potencial de la educación como factor eficaz para la afirmación de la identidad colectiva depende de su capacidad para crear, promover y organizar espacios de diálogo y concertación sobre la interpretación del mundo, los valores que deben regir el comportamiento individual y social, el reconocimiento y la valoración de la identidad propia y ajena, y el ejercicio práctico de un comportamiento ético. Así, se buscó aportar respuestas educativas diferenciadas y de calidad para atender las necesidades de formación de los mexicanos, según las diferentes regiones del país y sus grupos de población (SEP, 2006).

Retos de formación docente que plantea la educación intercultural

Uno de los grandes desafíos que plantea la construcción de una educación con enfoque intercultural consiste en atender adecuadamente las necesidades y expectativas de los grupos indígenas (Muñoz, 1999). En entornos diversos, la calidad en la educación debe alcanzarse por los caminos más adecuados, los cuales difieren según los grupos culturales y los contextos poblacionales. Para Gimeno (1999), abordar el derecho al reconocimiento de la identidad cultural, trastoca el edificio de ideas y prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, planteando retos y dilemas no siempre fáciles de resolver.

En la Declaración de Lima del Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (OEI, 2002) se afirma que un Estado multicultural debe reconocer, desde su interior, la existencia de diversos pueblos como sujetos activos. Para ello, la educación debe empezar por el reconocimiento y la valoración de sus derechos; desarrollar capacidades y generar condiciones para su ejercicio, en aras de una sociedad más justa, pacífica y equitativa. Se debe superar la actual fase de baja calidad, que da pie al estigma de una educación de segunda categoría, a través de la inversión en la formación inicial y continua de los agentes educativos. México tiene en ello uno de sus mayores retos educativos (Schmelkes, 2005).

Muñoz (1999) identifica cuatro retos que se deben tomar en consideración, al diseñar modelos educativos que pretendan atender adecuadamente las necesidades educativas de las comunidades indígenas: 1) descentralización; 2) participación o control comunitario de la educación; 3) organización pedagógica; y 4) formación y capacitación docente. Subraya que uno de los principales desafíos que plantea la educación intercultural, consiste en posibilitar auténticamente la intervención del profesorado, lo cual hasta ahora no ha sido posible por razones de formación inicial insuficiente y una escasa actualización.

Para la praxis de la educación intercultural, una actitud positiva hacia la diversidad es de central importancia, ya que la acción educativa no se reduce a la enseñanza de contenidos, sino que también atiende las actitudes que se reproducen. El acto educativo implica necesariamente una relación entre personas; tener presente el enfoque intercultural en el encuentro entre maestro y alumno, refleja un trabajo de calidad, equidad y pertinencia (CGEIB, 2004). Los procesos educativos son colectivos e individuales a la vez, implican tanto los conocimientos, como las

motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en diversos contextos (Jung, citado por López, 1997). Para lograrlo, la formación de maestros bajo el enfoque intercultural, debe contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad en y desde la escuela.

Para Muñoz (1999), el maestro que trabaja en un contexto multicultural debe estar preparado para comprender los factores sociolingüísticos, políticos, culturales y psicológicos que impactan a sus alumnos. A pesar de que se ha ganado terreno en la infraestructura escolar y en la producción de textos en lenguas indígenas, en la práctica educativa aún se observa poco progreso. En las escuelas indígenas aún se continúan aplicando las actividades didácticas que fueron diseñadas desde las instituciones del sistema nacional de educación pública.

De acuerdo a López (1997), esta problemática no es totalmente ajena a los maestros, ya que ellos son producto de una formación determinada y su práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldea sus comportamientos laborales y sociales. Los docentes que no recibieron una formación posibilitadora de su crecimiento profesional, simplemente no están preparados para situarse en un entorno cultural y lingüísticamente diferente y complejo. En este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente de maestros es enorme pues implica replantear el rol que la sociedad ha asignado al docente.

Formación inicial del docente intercultural

En situaciones de multiculturalidad, la preparación inicial de maestros debe considerar el desarrollo de todo un conjunto de competencias sociales, relacionadas con los ámbitos lingüísticos y culturales (López, 1997). Remitirse al tema de la formación inicial del docente para la educación intercultural, requiere abordar la relación entre sociedad e individuo, el sentido y la construcción de un sujeto, y la relación permanente entre las condiciones de trabajo y su participación en el espacio laboral. También implica ser capaz de reconocer la práctica educativa desde una *dimensión social*, donde la coerción y la libertad, lo social y lo individual, se mantienen en constante tensión y búsqueda de equilibrio (Gómez, 1998).

De acuerdo con Ponce (2004), por *formación inicial docente* se entiende el proceso formativo mediante el cual los futuros maestros adquieren las competencias fundamentales para desempeñar con calidad las tareas de enseñanza en un nivel o modalidad específica de la educación básica. En los planes de estudio esas competencias se agrupan en

cinco grandes campos: *a*) habilidades intelectuales específicas; *b*) conocimiento y dominio de los contenidos de enseñanza; *c*) competencias didácticas; *d*) identidad profesional y ética; y *e*) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno. Cada uno de esos campos define los conocimientos, habilidades, actitudes y valores deseables en un profesor de educación básica para que se incorpore al ejercicio de su profesión (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998).

Tradicionalmente, la formación inicial de los profesores ha sido una tarea del sistema educativo nacional y desde sus orígenes, ha sustentado la función de las escuelas normales (CGEIB, 2007). La escuela normal es un espacio institucional creado para aprender a ser maestro y para adquirir las competencias necesarias para reproducir en los alumnos, los conocimientos y saberes que se encuentran organizados en el currículum (Chacón, 2005).

Con la propuesta de trabajo del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe se espera ofrecer una formación inicial, que permita a los futuros maestros:

- ◆ Orientar la atención educativa de la población indígena con pertinencia cultural y lingüística.
- ◆ Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural.
- ◆ Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y los niños indígenas, para favorecer procesos educativos relevantes y significativos.
- ◆ Contribuir a la reflexión sobre las actitudes de prejuicio, racismo y discriminación, tanto sobre el propio grupo como sobre los otros.
- ◆ Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.
- ◆ Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y de enseñanza.
- ◆ Favorecer las competencias comunicativas orales y escritas en lengua indígena y en español.
- ◆ Promover la reflexión en torno a los enfoques más favorables para el tratamiento de las lenguas, lo que incluye la enseñanza de segundas lenguas.

- ◆ Impulsar la reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de contribuir a la mejora constante de las competencias docentes y teniendo como referente a los niños y a los contextos socioculturales y lingüísticos de donde provienen.
- ◆ Favorecer el dominio de los materiales de estudio, y la producción de textos y de apoyos didácticos en lengua indígena y en español.
- ◆ Promover mejores estrategias de gestión para favorecer el trabajo académico del personal docente y directivo de las escuelas primarias, la participación de la familia y la comunidad, y la mejora en los resultados educativos.

Para lograr estos objetivos, los conocimientos, las habilidades y las competencias que se espera desarrollar en los futuros docentes que aplicarán esta propuesta de trabajo, se concretan en el campo de formación específica que se orienta hacia el fortalecimiento y el desarrollo de las identidades culturales y lingüísticas de los futuros docentes, para que estén en mejores condiciones de propiciar ambientes educativos favorables. Así se pretende que al considerar las características socioculturales de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen, es posible contar con mejores elementos para proponer y aplicar estrategias de enseñanza en las aulas en que se presenta la diversidad cultural (SEP, 2004).

Ahora bien, el panorama planteado por la educación intercultural implica modificar las concepciones sobre cómo opera y se arraiga un cambio en la educación. Sin embargo, el cambio educativo en una sociedad precisa revertir el fracaso institucional, el fracaso financiero y el fracaso científico de la escuela, mediante un laborioso y frágil proceso de aperturas y negociaciones políticas, un amplísimo contexto de participación, nuevas propuestas curriculares, nuevos materiales didácticos, otra oferta coherente de formación docente, investigaciones diagnósticas y estrategias eficientes para desencadenar el cambio. La magnitud de ese esfuerzo no está, ciertamente, exenta de problemas. En efecto, entre los aspectos problemáticos, tenemos que la formación de maestros en servicio activo ha orillado a una operación con una modalidad semiescolarizada, mediante la cual los maestros asisten sábados y domingos, quincenal o semanalmente, ya que no es posible comisionar a todos para que ingresen a una modalidad escolarizada (Muñoz, 1999).

Formación permanente y la actualización del docente intercultural

De acuerdo a Pichon-Rivière y Quiroga (1995), la formación permanente está relacionada con el estudio de la realidad y el aprendizaje que se logra al indagar un entorno educativo. Esto implica saber interpretar e interpelar la cotidianidad de la práctica educativa, problematizándola constantemente para introducir una distancia adecuada entre el sujeto y el objeto que se transforma de este modo, en sujeto cognoscente. Para un docente, una parte crucial en el proceso de recuperación de su práctica, consiste en cuestionar permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, saliendo de la soledad en la que muchas veces ha ubicado su trabajo, para confluir con otros colegas, intercambiando experiencias, teorizando su profesión e investigando su entorno (Gómez, 1998). De esta forma, el docente adquiere la base empírica para poder adoptar nuevos métodos.

Para Ipiña (1997), la investigación educativa constituye la herramienta básica de todo docente pero particularmente de los maestros interculturales, por su potencial para indagar sobre los factores socio-culturales, sociolingüísticos y educativos, en y desde el aula. Por ello, sugiere que el docente intercultural bilingüe debe desarrollar aptitudes referentes a: *a)* la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada; y *b)* la competencia profesional mediante una capacitación constante. Por su parte, Fernández, Magro y Meza (2005) confirman que los retos actuales invitan a los docentes a traspasar las pautas que muchas ocasiones aprisionan su práctica educativa, para reconocerse como sujetos de su propia historia. Afirman que sólo cuando los docentes interculturales dominen las técnicas necesarias para la recuperación de su práctica, se podrán proponer políticas educativas adecuadas para el desarrollo curricular y la formulación de proyectos innovadores que contribuyan en el desarrollo de sus propias comunidades.

Schmelkes (2004) menciona que la actualización del docente, tanto para los maestros indígenas como para maestros no indígenas, es indispensable para que se aplique adecuadamente el enfoque intercultural si realmente se desea modificar lo que está sucediendo en el aula. Para alcanzar este objetivo, junto con los programas actualización de docente que ofrece la CGEIB, los sistemas nacionales han sido aprovechados para incluir programas, cursos y talleres de actualización en materia de educación en y para la diversidad.

Como oferta regular para los maestros en servicio del sistema educativo nacional, la CGEIB, a través del Programa Nacional para la

Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), propone diversos cursos y talleres de actualización docente para promover el reconocimiento de la diversidad como elemento fundamental que orienta el trabajo docente en la escuela y el aula. Los cursos buscan proporcionar información sobre los fundamentos básicos de la educación intercultural, como forma de intervención educativa para la atención de la diversidad. Los talleres proponen ejercicios para aprender a indagar la práctica docente, como herramienta para adquirir elementos que fortalezcan la construcción de una didáctica con enfoque intercultural y la elaboración de estrategias pedagógicas acordes con las diversidades de los alumnos (CGEIB, 2007).

En los Centros de Maestros se ofrecen programas sobre educación intercultural, orientados a mejorar el desempeño profesional de los maestros desde el colectivo docente, el aula, el grupo, la escuela y el nivel educativo en que laboran (SEP-PRONAP, 2007). De esta forma, la CGEIB y el PRONAP –como parte del Sistema Nacional de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Profesional– han apoyado a más de 1 850 maestros, directivos y al personal técnico-pedagógico de educación básica en servicio, en el estudio, la reflexión, la renovación permanente y el mejoramiento de las formas de enseñanza.

Campo de Estudio de la Competencia Intercultural

La perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, que se enmarcan en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente (CGEIB, 2004). Esta realidad multicultural y su avance hacia una sociedad intercultural plantean importantes desafíos al ámbito educativo (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004). Como bien señala Bartolomé (2004; Bartolomé y Cabrera, 2007), avanzar hacia una sociedad intercultural supone afrontar el desajuste social provocado por las representaciones derivadas de la diversidad cultural, lo cual requiere profundizar en el diseño de estrategias educativas que favorezcan procesos acordes con la realidad.

El enfoque intercultural que matiza los programas educativos del CONAFE, pretende hacer viable el diálogo y la comunicación entre culturas diversas, aún cuando entre ellas existan asimetrías importantes,

reconociendo sus fortalezas y valores culturales. Para cumplir con este objetivo, los jóvenes instructores comunitarios deberán poseer o desarrollar las competencias que son necesarias para saber posicionarse a la diversidad cultural, como una auténtica ventaja pedagógica (CONAFE, 2007). Identificar las competencias que son requeridas para lograr aplicar adecuadamente el enfoque intercultural, implica especificar los principales conceptos teóricos que enmarcan este emergente campo de estudio.

Buscando presentar las principales ideas que se revisaron sobre las competencias interculturales que fundamentan esta propuesta, a continuación se desarrollan los siguientes temas: *a)* características del docente intercultural; *b)* conceptos asociados a la competencia intercultural; *c)* modelo de competencias multiculturales en orientación; *d)* investigaciones educativas en competencias interculturales.

Características del docente intercultural

Desde la perspectiva intercultural, la escuela constituye un espacio de diversidad, ya que en ella confluyen niños de diferente origen étnico, cultural y lingüístico. Por ello, la formación de maestros en contextos multiculturales debe contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural, en y desde la escuela (CGEIB, 2004).

A través del Plan de Estudios de 1997 que incorpora la perspectiva de la educación intercultural en la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe del programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales (SEP, 2004), se espera que todos los maestros que atiendan comunidades indígenas o contextos multiculturales, desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con: *a)* el dominio de la lengua indígena; *b)* el reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos históricamente y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas; *c)* el conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas; *d)* la comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua; y *e)* la competencia didáctica.

Estudios realizados por Malik (2002; Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odina, y Malik-Liévano, 2014) reportan que para el logro de la eficacia en la pedagogía intercultural, los programas de formación

docente deberán desarrollar las habilidades básicas para: *a)* comprender o conocer mejor la propia cultura; *b)* ser consciente de la validez de culturas diferentes a la propia; *c)* adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces; *d)* identificar pautas comunicativas y conductas que provocan actitudes discriminatorias; y *e)* demostrar conocimiento acerca de características y códigos utilizados en diversas culturas.

Para Ipiña (1997), los rasgos esenciales que caracterizan al docente intercultural se observan en sus actitudes habituales, más que en sus aptitudes. Las actitudes habituales deberán ser una evidencia del compromiso docente, con las causas de su pueblo en la defensa de su derecho a la identidad cultural. El docente deberá ser un ejemplo viviente de la interculturalidad, la comprensión, el intercambio y la paz. Esta actitud es algo más que la ejecución de actos aislados, se trata de toda una virtud, es decir, de una manera de ser y de actuar habitualmente. Deberá ser un hombre abierto al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios. Esta actitud, particularmente difícil de lograr, es la única que puede garantizar la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente, sin verse obligados a renunciar a sus valores culturales.

Schmelkes (2004; 2013) concluye que los docentes de la educación para la interculturalidad deberán: *a)* formarse en la pedagogía del juicio moral; *b)* aprender a trabajar en equipo; *c)* reconocer la importancia de la participación comunitaria en el proceso educativo; y *d)* llegar a comprender la cultura, como un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman favorablemente su entorno. Subraya la importancia de que el personal docente y los agentes educativos se apropien de su rol en el proceso de construcción de una educación con enfoque intercultural y en la profundización de la democracia.

En esta perspectiva, el desarrollo de *competencias interculturales* debe ser objetivo de todo programa de formación docente, ya que constituyen las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que son necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Estas competencias están básicamente orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan adaptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo (Aguado, 2003; 2011).

Concepto de competencia intercultural

Vilá (2005) reporta que el campo de estudio referente a la *competencia intercultural* ha recibido una mayor atención en las últimas décadas. Este renovado y reciente interés, se manifiesta en las diferentes denominaciones que han sido utilizadas para designarlas. Por ejemplo, los términos de *competencia transcultural* y *competencia multicultural*, también han sido difundidos dentro del campo de la educación intercultural para designar la aptitud de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozca, respete y construya la diversidad étnica, cultural y lingüística en situaciones multiétnicas o multiculturales (Lynch, 1992; Sue, 1996; Sue y Sue, 2016).

Ahora bien, el concepto de *competencia* también ha sido utilizado desde diversas acepciones semánticas como autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia (Levy-Leboyer, 1996). Al respecto, Mertens (1996) aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de cualificación y competencia. Mientras que por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; es decir, la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto específico.

Para Gonzci (1996), la competencia representa una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Esta estructura ha sido considerada como un enfoque holístico, en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del entorno. Bajo este enfoque, la competencia también permite incorporar la ética y los valores, como elementos del desempeño competente.

A su vez, una *persona competente* posee o debe ser capaz de desarrollar la capacidad integral para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo (Agudelo, 1998). Así, Sladogna (1999) reconoce la capacidad que poseen los individuos para desarrollar un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, que ponen en juego para resolver problemas laborales. Mientras que

Mora (2004), se focaliza en los conocimientos, destrezas y aptitudes que una persona deberá poseer para desenvolverse en un área determinada, siendo capaz de resolver tareas, respetando y desarrollándose apropiadamente dentro de la estructura organizacional en la cual se encuentra inmersa. Para Buendía, González, Pozo y Sánchez (2004), muchas de las definiciones asociadas al estudio y aplicación de las competencias provienen de ámbitos laborales o profesionales.

Diversas disciplinas han estudiado el *constructo* de la *competencia intercultural*. Desde el mundo de la empresa, emergen las competencias requeridas entre los profesionales que se desempeñan en ambientes multiculturales (Donoso y Aneas, 2003). Desde la pedagogía y educación intercultural se han ofrecido planteamientos referentes al desarrollo de estas competencias entre los profesionales de la educación (Le Roux, 2002; Aguado, 2003).

Según Aneas (2004), las bases que determinan la *competencia intercultural* pueden establecerse a partir de dos grandes ámbitos; por un lado, la cualificación profesional y, por otro, las bases psicosociales de las relaciones interculturales. Por ello, interpreta dicha competencia como la capacidad de una persona respecto al grado de preparación, de saber hacer y pericia para desarrollar tareas y funciones en contextos multiculturales. Afirma que esta capacidad o competencia intercultural, comporta toda una serie de actitudes, conocimientos y destrezas, que permitirán, a dicha persona, proporcionar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de contextos multiculturales.

En relación al campo de estudio de la pedagogía intercultural, Aguado (2004) identifica cuatro ámbitos emergentes: 1) competencia intercultural; 2) equidad e inclusión social; 3) diferencias individuales; y 4) reforma del currículo. Precisa que cada ámbito asume determinados postulados y se desarrolla en torno a cuestiones específicas. En la investigación referente a la competencia intercultural, asume dos postulados básicos: 1) la reducción del prejuicio racial es posible y deseable; 2) los individuos pueden llegar a ser multiculturales, lo cual no implica el rechazo de las visiones e identidad familiar. Reporta que los estudios en este ámbito se han desarrollado en torno a dos cuestiones: 1) la identidad cultural y las actitudes; y 2) los prejuicios y estereotipos. Concluye que los resultados obtenidos, deberían ser utilizados para apoyar la toma de decisiones relacionadas con la formación de profesores y especialmente, cuando se trata de reformular programas que busquen desarrollar las

competencias que son necesarias para los fines y exigencias de la educación intercultural.

En la planeación de programas de formación o actualización que pretendan fortalecer las competencias interculturales que poseen orientadores, mediadores o consejeros educativos, Malik (2002) sugiere operativizar los tres grandes componentes que integran la competencia intercultural:

- ◆ *Actitudes interculturales*: refiriéndose a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas, reconociendo que la cultura propia no es la única.
- ◆ *Conocimientos*: sobre los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país / zona, como en el de nuestro interlocutor, que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los procesos generales de interacción social, y cómo influyen en todo lo anterior.
- ◆ *Habilidades o destrezas relacionadas con*:
 - ◆ *Interpretación y comparación*: habilidad para interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace.
 - ◆ *Aprendizaje e interacción*: habilidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción.

Por su parte, Pedersen (citado por Malik, 2002) identifica tres elementos básicos que también recomienda desarrollar para alcanzar la competencia intercultural:

- ◆ *Autoconciencia*: lo cual implica analizar los sentimientos, actitudes y creencias propias hacia personas con culturas distintas y ser conscientes de los contrastes y conflictos entre éstas. Supone además el desarrollo de actitudes, opiniones y concepciones apropiadas sobre la interculturalidad, y el modo de evitar los prejuicios y estereotipos que entorpezcan la relación orientadora.
- ◆ *Conocimientos*: refiriéndose a la obtención de nociones concretas e información clara sobre el concepto de cultura y el de

interculturalidad, y sobre los colectivos culturales con los que se ha de intervenir.

- ◇ *Destrezas*: supone acciones de capacitación para intervenir eficazmente con personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas. Desde una perspectiva formativa, puede considerarse que la destreza o habilidad consiste en aplicar el conocimiento intercultural adquirido cuando se trabaja con una persona o un grupo de personas de otra cultura.

Modelo de Competencias Multiculturales en Orientación

De acuerdo a Aguado (2003), los componentes mencionados por Malik (2002) que fueron desarrollados inicialmente en el ámbito de la orientación educativa, también pueden ser aplicables en la formación de otros profesionales de la educación. Para ello, retoma la propuesta desarrollada por Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996) para diseñar el Modelo Competencias Multiculturales en Orientación.

La versión inicial de las *Multicultural Counseling Competencies* (MCC), que integran el Modelo Competencias Multiculturales en Orientación, fueron desarrolladas por la División de Psicología en Orientación de la American Psychological Association (Sue *et al.*, 1982). En 1992 se hizo una revisión por petición de la Association for Multicultural Counseling and Development (Sue, Arredondo, y McDavis, 1992). Posteriormente, las competencias multiculturales se continuaron desarrollando hasta formar las bases de las guías en educación, entrenamiento, investigación, práctica multicultural y cambios organizacionales (American Psychological Association, 2003).

En la actualidad, las Competencias Multiculturales en Orientación han sido apoyadas por la división de psicología en orientación y la división de estudios de minorías étnicas, así como por la Asociación por la Educación y Supervisión del Orientador y por seis divisiones más de la Asociación Americana de Orientación. Al igual que la gran mayoría de modelos de competencia, las MCC están basadas en *actitudes y creencias, conocimientos y habilidades*; han sido muy bien recibidas en el ámbito de la psicología norteamericana, al igual que se han aplicado con éxito en estudios relacionados con los ámbitos educativos y pedagógicos.

De acuerdo a Sue, Arredondo, y McDavis (1992; Sue y Sue, 2016), las Competencias Multiculturales *básicas exigibles* en orientación se refieren esencialmente a creencias, actitudes, conocimientos y habilidades relacionadas con:

- ◆ La conciencia que tiene el *orientador* de sus propios valores y prejuicios.
- ◆ La perspectiva cultural de su *cliente*.
- ◆ Las *estrategias* culturalmente apropiadas (Malik, 2002).

Un *orientador competente* es consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones, sabe que son en gran medida el resultado de sus condicionamientos socioculturales y pueden transmitirse en su intervención con grupos culturales diversos (Sue, Arredondo, y McDavis, 1992; Sue y Torino, 2005). En segundo término, intenta comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de sus *clientes* o interlocutores y no expresar juicios negativos hacia ellas. Para ello, desarrolla y practica activamente *estrategias* de intervención y destrezas apropiadas con aquellos que son culturalmente distintos (Malik, 2002; Malik Liévano y Ballesterro Velázquez, 2015).

Al explicar la manera de operativizar las MCC, Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996) señalan la necesidad de hacer una distinción entre los términos multiculturalidad y diversidad; la multiculturalidad se focaliza en etnicidad, raza y cultura, mientras que la diversidad atañe las diferencias personales, incluyendo edad, sexo, religión y capacidades físicas entre otras. Por ello, al referirse a la *diversidad humana* aplican el enfoque del Modelo de las Dimensiones de Identidad Personal debido a la flexibilidad que proporciona para examinar las intersecciones multiculturales con las otras dimensiones que hacen de un individuo un ser único (Arredondo y Glauner, 1992).

En el Modelo Competencias Multiculturales en Orientación, las dimensiones del Modelo de las Dimensiones de Identidad Personal son utilizadas para observar a las personas de una forma más completa, evitando las categorías o etiquetas que generalmente se otorgan. Se emplea como una herramienta educativa que complementa la discusión sobre el multiculturalismo, ya que puede ser utilizado como un paradigma que permite apreciar a las personas de una forma más completa al proveer un punto de referencia para reconocer su complejidad. En las MCC las dimensiones se posicionan de la siguiente manera:

- ◆ *Dimensión A*: Características que definen el *perfil de una persona* y forman parte de ella desde que nace, es decir, que son poco modificables. Por ejemplo, género, raza, etnia, cultura y lengua. En su mayoría generan estereotipos y juicios de valor, tanto positivos como negativos.
- ◆ *Dimensión B*: Todos los individuos deben ser observados dentro de un *contexto* histórico, sociocultural, político y económico; los eventos socioculturales, globales o ambientales tienen un impacto en la cultura y experiencias de vida de cada persona. El tiempo en el cual cada individuo nace es único, nunca volverá a ocurrir y esto en sí ya es parte de su contexto e historia de vida.
- ◆ *Dimensión C*: Representa “las consecuencias” de las dimensiones *A* y *C*. Muestra que lo que ocurre en los individuos en relación con su dimensión *B*, es influido por algunas características inmutables de la dimensión *A* y de la herencia histórica, sociocultural, política y económica de la dimensión *C*. De esta forma, para ser culturalmente competentes, se necesita entender las dinámicas políticas de poder existentes en el lugar donde trabajan y saber reconocer las situaciones en las que se está perpetuando el dominio de ciertos grupos sobre otros. A partir de este conocimiento, se puede responder más eficientemente a la experiencia real de las personas.
- ◆ *Dimensiones A, B y C*: Indica que la suma de estas tres dimensiones, es lo que hace a una persona única y lo que permite demostrar tanto la complejidad como el holismo que existen en cada individuo.

Para operativizar las MCC en acciones relacionadas con la formación docente, Aguado (2003) sugiere que se deberán plantear indicadores adaptados a las características de la situación de enseñanza-aprendizaje específica. Para ilustrarlo, Malik (2002) presenta algunos ejemplos de indicadores asociados a las competencias interculturales (ver tabla 7).

Tabla 7.
Ejemplo de indicadores asociados a las competencias interculturales

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Indicadores</i>		
	<i>Valores y prejuicios del orientador</i>	<i>Perspectiva cultural del cliente</i>	<i>Estrategias culturalmente apropiadas</i>
<i>Actitudes / Creencias</i>	Pueden reconocer y usar fuentes de referencia que demuestren valores, actitudes y creencias que serán respetadas y apoyan a las necesidades de desarrollo del cliente.	Reconocen sus reacciones estereotipadas hacia personas diferentes a ellos.	Pueden describir ejemplos concretos de cómo pueden usar intrínsecamente redes de colaboración de varias comunidades.
<i>Conocimiento</i>	Pueden dar ejemplos de un incidente en el que la comunicación con un cliente de una cultura diferente a la suya se ha roto y pueden hipotetizar las causas.	Pueden explicar las relaciones entre cultura y poder. Pueden explicar dinámicas de al menos dos culturas y cómo factores como pobreza y ausencia de poder han influido en las condiciones actuales de los individuos de aquellas culturas.	Comprenden las limitaciones de la traducción de instrumentos de evaluación, así como de la importancia del uso de la lengua que incluye connotaciones y expresiones coloquiales relevantes.
<i>Habilidades</i>	Consultan activa y regularmente a profesionales en cuestiones de cultura para recibir respuesta acerca de cuestiones y situaciones.	Planifican de manera activa experiencias y actividades que contradicen estereotipos negativos y nociones preconcebidas.	Buscarán donde sea necesario traductores o mediadores para asegurar que la lengua se ajuste a lo necesario.

Así se muestra que las MCC desarrolladas dentro del ámbito de la consejería, también pueden ser aplicadas en el ámbito educativo para fortalecer programas de formación docente y apoyar trabajos de investigación educativa (Aguado, 2003; 2011).

Investigaciones educativas en competencias interculturales

En la actualidad, las MCC propuestas por Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996) han sido utilizadas para fundamentar estudios realizados sobre el floreciente campo de las competencias multiculturales y apoyar en el diseño de instrumentos de investigación que se han aplicado en diversos contextos multiculturales.

Por ejemplo, Holcomb-McCoy (2002) realizó un estudio exploratorio-descriptivo para evaluar competencias multiculturales. Para ello, se revisaron las MCC propuestas por la AMCD y, con base en las áreas de estudio seleccionadas, se hizo una primera selección de las rúbricas que se plantearían en las preguntas. Posteriormente, se revisaron aspectos relacionados con la claridad de las preguntas y se realizaron las adecuaciones necesarias. Finalmente, el instrumento quedó integrado por 61 preguntas con respuestas basadas en una escala de Likert. Este instrumento se aplicó a 151 orientadores profesionales y a través de un análisis exploratorio factorial, revelando cinco factores que se consideran fundamentales para promover el desarrollo de competencias multiculturales: 1) conciencia; 2) conocimiento; 3) definiciones y términos; 4) identidad racial; y 5) habilidades o destrezas.

Por su parte, Salyers y Ritchie (2006) realizaron un estudio sobre las MCC aplicando la perspectiva de los Apalaches, justificando que a menudo los orientadores pasan por alto su asesoramiento multicultural. En esta investigación se hace uso del método de caso para probar cómo la adquisición de conocimiento sobre la cultura Apalache, por parte de los orientadores, puede ser de utilidad para mejorar sus prácticas con esta población. Para ello, se presenta un estudio de caso sobre una habitante de los Apalaches llamada Mary. Para poder llevar a cabo la labor de orientación fue necesario que primeramente el orientador analizara sus propias creencias, conocimientos y aptitudes, de acuerdo a lo señalado por Sue *et al.* (1982). Posteriormente, el orientador analizó la visión del mundo que Mary tenía de acuerdo a sus características culturales y experiencias de vida, mediante conversaciones directas y su participación en los eventos de la comunidad, hablando con otros apalaches e investigando en videos y lecturas, entre otros. A través de los resultados, el orientador logró un asesoramiento más adecuado, al desarrollar estrategias de intervención basadas en el conocimiento de una cultura, como una acción de intervención acorde a las necesidades particulares de su cliente.

En este mismo sentido, para analizar el efecto que poseen los programas de capacitación en el desarrollo de competencias multiculturales, Manese, Wu y Nepomuceno (2001) realizaron un estudio exploratorio basado en los fundamentos teóricos de Sue *et al.* (1982) y en los trabajos de Arredondo, Sue y McDavis (1992). A través de este estudio, se buscaba medir la efectividad de la capacitación que reciben los orientadores para desarrollar competencias multiculturales; la hipótesis principal fue que los participantes incrementarían significativamente sus competencias después de su programa de capacitación. En este estudio, se utilizó el instrumento de la Escala de Conciencia de Consejería Multicultural (MCAS:B) de Ponterotto. Los resultados demostraron que al finalizar su periodo de capacitación, las habilidades y conocimientos de los participantes aumentaron significativamente.

Ponterotto *et al.* (2002) reporta que en la actualidad, existen diversos instrumentos que se han desarrollado para medir competencias multiculturales. Buscando revisar su escala, realiza un estudio comparativo entre: 1) Inventario de Consejería Cross-cultural de LaFromboise; 2) Encuesta de Conciencia, Conocimiento y Destrezas Multiculturales de D'Andrea, Daniels & Heck; 3) Inventario de Consejería Multicultural de Sadowsky. En este estudio se reconoce que la base conceptual de la mayoría de los instrumentos existentes con frecuencia se fundamentan en el reporte de consejería multicultural de Sue *et al.* (1982).

Capítulo 2. Planteamiento del problema

Desde la perspectiva de Foucault (1984), la educación se fundamenta en el campo del conocimiento científico y una ciencia se inscribe en el elemento del saber (De Alba, 2003). La ciencia en la educación comienza tan pronto como es posible delimitar un problema, de tal forma que su solución quede subordinada a una serie de comprobaciones accesibles a cualquiera, y verificables por cualquiera (Piaget, Mackenzie, Lazarsfeld *et al.*, 1973).

En el planteamiento de un problema educativo, Cabrera (1995) indica que el objeto de estudio es patrimonio de las diferentes disciplinas de la ciencia. Afirma que en función de los objetivos y de la dimensión en que se aborde el análisis de una determinada realidad educativa, las disciplinas que versan sobre el mismo objeto podrán cooperar o fusionarse. Advierte que el planteamiento de un problema relacionado con la *educación indígena*, requiere de una extensa contextualización desde un plano sociodemográfico, cultural, económico, político e histórico; ya que si bien es cierto que esta problemática encuentra una explicación mediante el estudio de una determinada dimensión educativa, también puede explicarse a través del análisis de aquellos momentos que configuraron su historia.

Este capítulo presenta el problema de estudio, al describir las principales ideas que se revisaron como antecedentes y las preguntas de investigación que motivan los trabajos de investigación educativa propuestos. También se exponen argumentos que buscan justificar la necesidad de generar conocimientos que permitan fortalecer el campo de estudio referente a las *competencias interculturales* que se desea desarrollar en los Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan sus servicios en la Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena en el estado de Chiapas, para que apliquen los principios de trabajo docente que fundamentan esta propuesta educativa.

Antecedentes

Para lograr un mejor entendimiento de las oportunidades educativas como procesos dinámicos, Reimers (2000) señala que en el camino hacia la promoción de la igualdad de oportunidades, es erróneo tratar de generalizar un modelo único de educación para todos los grupos sociales. Así, subraya la necesidad de analizar las políticas implementadas, examinar sus efectos y avanzar en el conocimiento del impacto que los modelos alternativos generan.

Desde las primeras experiencias para proporcionar un acceso a la educación en el medio indígena y rural, se ha buscado responder a esta demanda mediante programas basados en modelos alternativos de educación comunitaria (Soler, 1996). De acuerdo a García (1993), la educación comunitaria es básicamente promocional y reguladora de la participación; busca crear y promover las condiciones requeridas para la actuación autónoma y autodeterminación de las comunidades. Encuentra su cobertura teórica en el ámbito de la pedagogía social, al proporcionar, a todos los miembros de una comunidad, recursos de conocimiento y expresión adecuados para que ellos mismos puedan ser agentes configuradores de una praxis que les sea propia, a partir de un aprendizaje autónomo, activo, creativo y liberador (Caride, 1992).

En un modelo de educación comunitaria, la implicación, participación y colaboración activa, consciente, amplia, integradora y organizada en una comunidad, demarca claramente su esencia y permite la creación de los espacios necesarios para su revitalización activa y recuperación de su protagonismo en el proceso de cambio o mejora de su realidad social. Así, la comunidad se evidencia como un auténtico espacio dialógico *intra, inter* y extracomunitario dentro del cual se resuelve una posibilidad de desarrollo y se salvaguarda la identidad, participación, organización, iniciativa y autonomía de sus integrantes (Cieza, 2006).

En la línea de acción de la educación comunitaria, en 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con personalidad y patrimonio propios, y con la tarea sustantiva de desarrollar estrategias educativas especiales para atender pequeñas comunidades rurales e indígenas (Tovar, 2003). Por decreto del gobierno federal, en 1981 el CONAFE se convirtió en un subsistema del sistema educativo nacional, con el propósito de ofrecer una alternativa educativa pertinente y de calidad para las comunidades dispersas y de poca población, que

tome en consideración tanto la heterogeneidad social y cultural del entorno, al igual que su situación de desventaja económica (Torres, 2000).

Bajo esta perspectiva, la metodología educativa de los programas del CONAFE se basa en el desarrollo de competencias básicas para la vida; es una propuesta educativa flexible y pertinente que promueve la reflexión sobre la riqueza que ofrece la diversidad, impulsando intencionalmente un diálogo permanente que permita aceptar lo diferente como un recurso para construir nuevas actitudes, valores y conocimientos, así como para redimensionar y fortalecer la identidad personal y colectiva (Martínez, 2005).

A través de un *enfoque educativo intercultural*, se busca preparar a los alumnos para la convivencia con el otro, sea cual sea su condición, admitiendo y respetando sus diferencias culturales. Para lograr estos propósitos, la *Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena* (MAEPI) pretende transformar a la escuela en un espacio de la comunidad en el cual los sujetos puedan recrear y desarrollar su lengua y su cultura en función de sus necesidades básicas, al mismo tiempo que se promuevan intercambios útiles y significativos con otras costumbres, conocimientos y creencias tanto de culturas similares y cercanas como con culturas lejanas y diferentes (CONAFE, 2006).

En todas las modalidades del CONAFE, las figuras docentes constituyen el eje fundamental sobre el cual reposa la operación de los programas educativos. Al respecto, estudios realizados por la Universidad Veracruzana (2003) reportan que en el modelo del CONAFE todos los participantes de la acción educativa institucional se conciben como actores, y no como simples destinatarios o servidores, bajo el supuesto de que todos los que intervienen en el ámbito educativo contribuyen aportando sus saberes, intereses, creencias y entusiasmo a la generación de conocimientos que permitan transformar y enriquecer la práctica pedagógica cotidiana.

Por su parte, en los reportes de la Benemérita Universidad de Puebla (2005) se afirma que los trabajos de investigación educativa realizados por el CONAFE, han permitido generar un modelo educativo que incorpora a jóvenes de comunidades indígenas o del medio rural, como figuras docentes. Estos jóvenes docentes, denominados *instructores comunitarios*, prestan un servicio social a cambio de un apoyo económico que les permita continuar sus estudios. Su proceso de formación inicial y permanente, busca desarrollar las competencias pedagógicas necesarias, mediante estrategias y situaciones que consideran la didáctica de

las distintas áreas, la educación comunitaria, el enfoque de la educación intercultural y las características específicas de las comunidades; además de impulsar el desarrollo humano y académico de los jóvenes instructores comunitarios (CONAFE, 2006).

Para el CONAFE, los procesos formativos de las figuras docentes deben promover sujetos sensibles, capaces de investigar, analizar, proponer y transformar de manera cotidiana su práctica profesional, retomando en todo momento los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación comunitaria. Por ello, en los programas de *formación docente* no sólo se contempla la comprensión y apropiación de los conceptos y contenidos, sino que también se consideran intereses, necesidades, procesos cognitivos de aprendizaje, problemas afectivos y emocionales, al igual que las experiencias previas, niveles de desarrollo de cada uno de los sujetos (Martínez, 2005).

Méndez (2003) confirma que la mayoría de las propuestas educativas para el medio indígena y rural, ya sea desde el Estado o desde las organizaciones no gubernamentales, requieren de educadores con una formación pedagógica, psicológica, organizativa, administrativa y antropológica; educadores capaces de innovar, crear, recrear, criticar, cuestionar, escuchar, comunicar, difundir, incentivar, motivar, enseñar, conducir un grupo, organizar grupos, administrar espacios educativos, generar climas favorables al cambio, enseñar a otros a escuchar, enseñar a comunicar y aprender a aprender, capaces de analizar su propia práctica educativa para adecuarla a las necesidades del entorno. Al referirse a la realidad del entorno educativo presente en las comunidades, advierte que los educadores que actualmente se desempeñan en el medio indígena y rural, se caracterizan por tener distintos perfiles; por un lado, están los profesores que egresaron de las instituciones de formación docente pertenecientes al sistema educativo y, por otro, los voluntarios que apoyan programas educativos después de una rápida capacitación docente.

En esta última categoría se encuentran los 34 mil 978 instructores comunitarios del CONAFE, quienes tan sólo en el ciclo escolar 2006-2007 atendieron a un total de 300 mil 968 niñas y niños distribuidos en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria que se ofrecen en los programas educativos que integran la modalidad de cursos comunitarios, modalidad educativa intercultural para la población infantil migrante y modalidad para la atención educativa a población indígena; al igual que en las actividades educativas que se realizan en los albergues y caravanas culturales (CONAFE, 2007).

Preguntas de investigación

En un modelo educativo basado en la pedagogía de la educación comunitaria, sus instituciones y agentes, deben ser considerados como instrumentos clave para realizar, con éxito, las acciones propuestas (García, 1993). Para Torres (2000; 2005), el éxito de una propuesta de intervención pedagógica se basa fundamentalmente en la capacidad docente para concretarla y enriquecerla en los contextos en que se implementa. Cada entorno demanda un modelo propio, capaz de alcanzar las metas con los medios humanos y materiales disponibles, y en un ámbito cultural determinado. Ante la riqueza y heterogeneidad cultural del medio rural, un modelo de formación docente deberá estar abierto para atender esa diversidad.

En una propuesta de educación comunitaria intercultural, las funciones y demandas pedagógicas repercuten en la formación docente y se suman a la complejidad propia de ese campo (Bazdresch, 1998). Aprender de la práctica, establecer relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicitación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de las nuevas competencias que la formación docente deberá fortalecer. Ahora bien, si la mayoría de las experiencias educativas consideran que el educador es el principal ejecutor de la propuesta, entonces es posible intuir que los procesos de formación docente resultan esenciales para que la acción que se genere, sea de calidad (Méndez, 2003).

Por su parte, Tovar (2003) reporta que el desempeño esperado de un instructor comunitario que presta sus servicios en la modalidad para la atención educativa a población indígena, es más complejo que el que se requiere de un maestro en la escuela regular. Además de manejar habilidades de planeación, conducción y evaluación multigrado, el instructor comunitario MAEPI deberá poseer las competencias interculturales que son necesarias, para ser capaz de posicionar la diversidad cultural como una auténtica ventaja pedagógica en entornos socioeducativos de extrema dificultad.

Sin embargo, al revisar el programa de formación que ofrece el Consejo Nacional de Fomento Educativo a los instructores comunitarios que brindan su servicio en la modalidad para la atención educativa a población indígena de la zona de operación de San Cristóbal de las Casas del Estado de Chiapas, surgen las siguientes preguntas:

- ◆ *¿Los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo, que brindan su servicio en la modalidad para la atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas, perciben poseer competencias interculturales?*
- ◆ *¿El programa de formación docente que se imparte a los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo, que brindan servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas, promueve el desarrollo de competencias interculturales?*

Objetivos

De acuerdo con Schmelkes (2002), los objetivos buscan resolver una cuestión práctica, al ampliar explicaciones teóricas y validar hallazgos empíricos. Deberán expresar tanto los propósitos de orden muy amplio, así como los objetivos más limitados a los que se aspira. Buscando aportar una respuesta a las preguntas de investigación planteadas, a continuación se presentan los objetivos generales y específicos propuestos para este estudio.

Objetivo general

Identificar competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan su servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena de la región de San Cristóbal de las Casas, del estado de Chiapas.

Objetivos específicos

- ◆ Estudiar las principales características del modelo de educación comunitaria CONAFE y los propósitos de la propuesta educativa MAEPI.
- ◆ Explorar el programa de formación docente que se ofrece a los instructores comunitarios CONAFE de la región de San Cristóbal de las Casas.
- ◆ Identificar las figuras educativas que participan en el programa docente y la población de instructores comunitarios CONAFE que brindan sus servicios en la región de San Cristóbal de las Casas en el ciclo 2008-2009.

- ◆ Definir indicadores para identificar competencias interculturales en los instructores comunitarios CONAFE de la región de San Cristóbal de las Casas.
- ◆ Aplicar un método mixto basado en un modelo de triangulación convergente en el análisis de los datos recolectados para identificar competencias interculturales en instructores comunitarios CONAFE de la región de San Cristóbal de las Casas.
- ◆ Recomendar estrategias para fortalecer el desarrollo de competencias interculturales, a través del programa de formación docente que se imparte a instructores comunitarios CONAFE que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena de la región de San Cristóbal de las Casas.

Justificaciones

En una sociedad, la cultura se expresa en las diversas estructuras que los individuos establecen; todas estas manifestaciones del quehacer de los individuos son producto de sus dinámicas sociales; forman un tejido de múltiples cruces y contactos culturales, en donde cada miembro –o el grupo, en su conjunto– colabora en su modificación y recreación (López, 2006). En una sociedad multicultural la construcción de la identidad individual y colectiva debe basarse en un proceso dialéctico que combine el reconocimiento y valoración de las respectivas raíces culturales, con apertura hacia otras influencias y aportaciones (Vilas, 2001).

De acuerdo a Aguado (2003), el enfoque intercultural aplicado a la educación y en otros dominios de las ciencias humanas, apoya en la comprensión de la interacción, interdependencia, reciprocidad y los intercambios que rigen las relaciones humanas. Por ello, el proceso de construcción de la *Educación Intercultural* debe ser capaz de integrar nuevas estrategias de formación que busquen desarrollar en los docentes los conocimientos y las actitudes necesarias, para poder comprender que la diversidad humana se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las distintas identidades culturales.

Ahora bien, hablar de interculturalidad en México implica ser capaz de concebir la multiculturalidad como un elemento histórico y saber reconocer que las diferencias culturales entre el grupo dominante y las culturas originarias, han motivado desde intentos de exterminio hasta esfuerzos de asimilación concertados a nivel nacional. Efectivamente, el panorama histórico que ofrece la Educación Indígena en México, a través

de sus diferentes periodos, permite constatar que las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias nativas se han fundamentado en un gran prejuicio, claramente discriminatorio y de origen histórico (Schmelkes, 2004; 2013).

En los antecedentes históricos de Educación Indígena en México se observa que la participación de los pueblos indígenas no ha sido real, ni transformadora, sino todo lo contrario. Dentro de este contexto histórico, establecer las bases para el proceso de construcción de una educación intercultural, también implica ser capaz de reconocer y combatir los prejuicios que se han arraigado en las relaciones humanas de una sociedad que encuentra sus raíces, en la misma multiculturalidad.

Muñoz (1999) afirma que la Educación Indígena escolarizada en México muestra las características de un largo proceso que se constituye, se detiene o se reconstituye, según los casos, en estrecha concatenación con la reforma política y los cambios económicos inspirados por las diversas concepciones del desarrollo social. Para García (2000), esta situación sólo ha generado una amalgama de políticas educativas que han intentado fundamentarse tanto en las bases políticas e ideológicas de la Constitución mexicana, como en los diferentes decretos nacionales e internacionales que reglamentan su desarrollo. Así, el estudio de los paradigmas que han fundamentado las distintas y distantes políticas de la Educación Indígena revela que sus implicaciones sólo han generado profundas contradicciones sociales.

En la actualidad, la tendencia internacional que promueve el reconocimiento de la diversidad cultural como derecho y patrimonio común de la humanidad, ha evidenciado la necesidad de incorporar al proceso educativo nuevas estrategias pedagógicas que busquen preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber. En esta perspectiva, el plan de acción propuesto por la UNESCO (2001) recomienda alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar tanto la formulación de la oferta educativa como los programas para la formación de los docentes.

Para México, esta demanda representa la oportunidad de actualizar el debate en torno al sentido de una educación para y con las comunidades indígenas y rurales. Atender una tarea pendiente y que tanto programas como políticas educativas no han aprobado durante décadas. Efectivamente, incorporar el enfoque intercultural al proceso educativo plantea importantes desafíos para las instituciones dedicadas a la

formación y capacitación docente. Tal y como menciona López (1997), en estos programas rara vez se discuten conceptos como la intolerancia, xenofobia, opresión cultural y homogeneización lingüístico-cultural; ni tampoco se considera, como tema de análisis, el rol que posee la escuela en la construcción de la autoestima y la identidad de un individuo.

Esta reflexión, sobre las carencias en la formación docente, invita a cuestionar cuántos maestros que trabajan en áreas indígenas no se sienten frustrados como profesionales y como personas, al no contar con los instrumentos adecuados para lograr que los niños indígenas aprovechen el conjunto de conocimientos que adquirieron en su comunidad, al igual que su lengua materna, como herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje. Como bien señala Schmelkes (2004; 2013), si realmente se desea modificar lo que está sucediendo en el aula, la actualización docente, tanto para los maestros indígenas como para maestros no indígenas, es indispensable para que se aplique adecuadamente el enfoque intercultural. Por este motivo, el cambio de métodos de enseñanza-aprendizaje también requiere ser capaz de ofrecer una formación docente sobre la pedagogía intercultural, además de actualizar, orientar y mejorar las prácticas educativas en las comunidades indígenas (López, 2006).

En un estudio realizado entre la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Torres (2000) concluye que la formación de los recursos humanos, y de los instructores comunitarios en particular, sin duda ha sido el componente que más cambios ha experimentado dentro del desarrollo de los programas educativos del CONAFE. Al tiempo en que expresa su preocupación en torno al tema, así como el dinamismo y la vitalidad de un programa siempre abierto a la posibilidad de rectificar y avanzar, también refleja la fragilidad y vulnerabilidad de este componente, pasto de las modas, los relevos administrativos o simplemente el impulso innovador. Señala que, al recorrer la trayectoria de este componente, se tiene la impresión de avances y retrocesos constantes, experimentaciones, borra y va de nuevo, y la ausencia, en fin, de un sistema consolidado de formación docente.

Reconoce el CONAFE, en su informe de autoevaluación correspondiente al cierre del ejercicio 2006, que en relación a los materiales para la formación del instructor comunitario, para el ciclo escolar 2007-2008 resulta fundamental revisar y, en su caso, actualizar sus contenidos y estructura a fin de ofrecer un esquema de formación pertinente. Para la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena considera relevante promover el *desarrollo de competencias* de carácter social,

retomando como ejes transversales la equidad, la perspectiva de género, la *interculturalidad* y los derechos humanos. De esta forma, el CONAFE confirma su intención de continuar consolidando un *modelo de formación integral desde una perspectiva intercultural*, que reconozca el conflicto y la necesidad de lograr un conocimiento, respeto y aprecio por el otro como fórmula para lograr una identidad sólida, antirracista y contra la discriminación, ya que todos estos elementos son componentes básicos de la Educación Comunitaria (CONAFE, 2006).

Para Schmelkes (2004; 2013), los docentes de la educación para la interculturalidad deberán formarse en la pedagogía del juicio moral, aprender a trabajar en equipo, reconocer la importancia de la participación comunitaria en el proceso educativo y comprender la cultura, como un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman favorablemente su entorno. Subraya la importancia de que el personal docente y los agentes educativos se apropien de su rol en el proceso de construcción de una educación con enfoque intercultural. Bartolomé (2004; Bartolomé y Cabrera, 2007) afirma que la educación tiene que asumir la lucha contra todas las formas de exclusión social y la búsqueda de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de valores, y la participación en un proyecto común de sociedad. Por ello, el desarrollo de *competencias interculturales* es uno de los grandes retos que una realidad multicultural plantea al ámbito educativo, convirtiéndose en tema central y punto de partida en el diseño de programas educativos interculturales (Bartolomé, 2004).

Vilá (2005) reporta que el campo de estudio sobre las competencias interculturales ha recibido una mayor atención en las últimas décadas. Sin embargo, los trabajos realizados en investigación educativa son relativamente recientes y aún no han generado suficiente información sobre los resultados de los programas de formación docente que buscan desarrollar competencias interculturales. Por otra parte, la mayoría de los estudios se han realizado en entornos norteamericanos y europeos, en los cuales la multiculturalidad se asocia en gran medida a los flujos migratorios.

A luz de las ideas expuestas, se considera relevante realizar un estudio sobre las *competencias interculturales* que poseen los *instructores comunitarios* que brindan su servicio en la modalidad para la atención educativa a población indígena que ofrece el CONAFE en la región de San Cristóbal de las Casas del estado de Chiapas, con el propósito de contribuir en el fortalecimiento de los programa de formación docente y, a su

vez, en la consolidación de un modelo educativo de formación integral que incorpore plenamente el enfoque intercultural (CONAFE, 2006).

Limitaciones

Al plantear un estudio, es necesario considerar que existen ciertos elementos que determinan la viabilidad o factibilidad de la investigación propuesta, es decir, los recursos financieros, humanos y materiales que determinarán, en última instancia, los alcances de la investigación (Rojas, 2002). Para los propósitos de esta propuesta, se reconoce la existencia de limitantes tanto espaciales, temporales como científicas.

Limitantes espaciales

Con base en las preguntas y los objetivos de investigación propuestos, la población de estudio se circunscribió a los instructores comunitarios del estado de Chiapas que brindan su servicio en la “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas”, limitándose a la “Región 013: San Cristóbal”, la cual atiende a los municipios de Aldama, Chamula, Larráinzar, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa y Zinacantán

Chiapas es el octavo estado más grande de la República Mexicana y está conformado por 19 386 localidades, distribuidas en 118 municipios. Una de las características más destacadas del estado de Chiapas radica en la gran dispersión territorial de su población; 25% de la población habita en localidades de menos de 500 personas; de las poco más de 19 mil localidades existentes, apenas 5% tiene más de 500 habitantes. Una cuarta parte de la población del estado es hablante de lengua indígena, y una proporción significativa de esa población no habla español. En Chiapas, existen los pueblos tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, zoque, chuj, kanjobal, mam, jacalteco, mochó, cakchiquel y lacandón o maya caribe, 12 de los 62 grupos etnolingüísticos reconocidos oficialmente en México (SECH, 2006). En la región central de los Altos, la población indígena alcanza entre 70% y 100% (CDI, 2008).

Limitantes temporales

Se propuso realizar los trabajos de investigación durante un periodo de diez meses. Se planearon tres meses para realizar las actividades de la primera etapa y tres meses para la segunda, realizando los estudios de corte cuantitativo y cuantitativo, respectivamente. Para la tercera etapa

se plantearon cuatro meses, ya que también se propuso elaborar un reporte final. Cabe señalar que el periodo propuesto para realizar los trabajos, también debió ajustarse al “Calendario General de Formación del ciclo 2008-2009” establecido por la jefatura de los programas educativos de la delegación estatal CONAFE.

Con base en el método mixto, el procedimiento de investigación se diseñó en *dos etapas por derivación*, las cuales se llevaron a cabo de manera *secuencial*, es decir, que primero se aplicaron los instrumentos cuantitativos y después los cualitativos, de forma independiente, siguiendo las técnicas correspondientes a cada enfoque. Durante la etapa cuantitativa se analizaron los datos de una muestra probabilística. En la etapa cualitativa participaron una “muestra de expertos” y una “muestra de casos-tipo” de instructores comunitarios que fue seleccionada con base en los resultados de la primera etapa. De esta forma, los trabajos de investigación se realizaron en el periodo correspondiente de agosto de 2008 a marzo de 2009.

Limitantes científicas

A través de la revisión de literatura realizada para elaborar el marco teórico, se pudo observar que existe muy poca información referente a las competencias interculturales de la población de estudio. En su gran mayoría, los trabajos científicos han sido realizados en Norteamérica y Europa, por lo que no se encontró suficiente información sobre estudios realizados en contextos relacionados a la población indígena del estado de Chiapas.

Efectivamente, Vilá (2005) reporta que el campo de estudio referente a la *competencia intercultural* es relativamente reciente. Al revisar la metodología empleada en diversos trabajos de investigación realizados y con base en las preguntas planteadas, se decidió adoptar el *método mixto* y aplicar un *modelo de triangulación convergente* (Creswell y Plano, 2006; Lincoln y Guba, 2000). Si bien es cierto que el método mixto se ha enfrentado al escepticismo de algunos investigadores, en especial entre quienes se muestran radicales ante alguna de las posturas que convergen, también se ha observado que los enfoques cuantitativos y cualitativos utilizados en conjunto enriquecen la investigación, ya que no se excluyen ni sustituyen.

Para Creswell y Plano (2006), el *modelo convergente* representa el modelo tradicional de un diseño de triangulación en métodos mixtos. En este modelo, se recolectan y analizan los datos cuantitativos y

cualitativos de un mismo fenómeno de manera separada; posteriormente, los resultados convergen o contrastan al compararlos durante la interpretación. Por lo general, se utiliza cuando se desea comprar resultados cuantitativos para obtener conclusiones válidas y bien fundamentadas sobre un mismo fenómeno de estudio.

En la figura 1 se presenta una representación gráfica de la aplicación del modelo mixto y del modelo de triangulación convergente. Como se puede observar, el estudio cuantitativo y el cualitativo se realizaron de manera separada; y sólo se utilizaron los resultados cuantitativos para seleccionar la “muestra de casos tipo”.

Figura 1.

Representación gráfica del método mixto y modelo de triangulación convergente aplicado en dos etapas por derivación y una etapa para la triangulación de resultados

<i>Etapa 1: Estudio CUANTITATIVO</i>	<i>Etapa 2: Estudio CUALITATIVO</i>	<i>Etapa 3: CONCLUSIONES</i>
Seleccionar “muestra probabilística”	Seleccionar “muestra casos tipo”	Triangulación
Recolectar datos cuantitativos	Seleccionar “muestra de expertos”	* <i>Resultados cuantitativos</i>
Analizar datos cuantitativos	Recolectar datos cualitativos	* <i>Resultados cualitativos</i>
Comparar datos cuantitativos	Analizar datos cualitativos	Conclusiones
* <i>Resultados cuantitativos</i>	Comparar datos cualitativos	Recomendaciones
	* <i>Resultados cualitativos</i>	Futuras investigaciones

Capítulo 3. Metodología de investigación

En la definición de políticas educativas para regiones indígenas, agencias internacionales y nacionales o investigadores de la educación intercultural bilingüe, a menudo discrepan respecto al peso específico que se le debe asignar a la diversidad cultural. Quizás esto explica que los trabajos de investigación científica sobre la heterogeneidad de las sociedades, los sujetos y sus respectivos indicadores, han aumentado en los últimos años. Los conocimientos generados han develado una diversidad tanto cultural como lingüística y étnica, con matices de sorpresa, fascinación y conflicto (Muñoz, 2002).

Para Murillo (2005), la investigación en educación intercultural se constituye como un ámbito de innovación metodológica del que pueden beneficiarse otras áreas de conocimiento. Advierte que este tipo de investigación no sólo no está exenta de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa, sino que además posee algunas dificultades que le son propias; entre ellas destaca el sesgo ideológico y cultural del investigador, y la dificultad para acceder a la población objeto de estudio. Afirma que es necesario estudiar las cuestiones planteadas a partir de sus raíces estructurales, atendiendo aspectos tanto macro-contextuales como microcontextuales, y las interacciones entre ambos.

En este capítulo se presenta la metodología que fue utilizada para realizar los trabajos de investigación propuestos sobre las competencias interculturales que poseen los instructores comunitarios que brindan su servicio en la modalidad para la atención educativa a población indígena en la región de San Cristóbal de las Casas del estado de Chiapas. Para ello, se desarrollan los siguientes puntos: 1) enfoque metodológico; 2) diseño de la investigación; 3) contexto sociodemográfico, 4) población y muestra; 5) instrumentos de investigación; y 6) procedimiento de investigación.

Enfoque Metodológico

De acuerdo a Keeves (1988), es importante reconocer que en investigación educativa existen diferentes paradigmas y epistemologías, formas

de conocer y construir conocimiento; surgiendo así distintas concepciones y significados de lo que es investigar. Por ejemplo, Elliott (1978) afirma que la investigación educativa se contempla como una reflexión diagnóstica de la práctica educativa, mientras que Stenhouse (1985) la concibe como una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se encuentra sometida a la crítica pública y comprobaciones empíricas.

Sobre este tema, Schmelkes (2001) comenta que existe una creencia común, derivada de la correspondencia histórica entre marcos teóricos y metodológicos, de que las técnicas seleccionadas por los investigadores los ubican automáticamente dentro de una determinada corriente teórica que, a su vez, supone una determinada opción frente al hecho educativo como objeto de transformación y, por tanto, una determinada opción (Schmelkes, 1993). Advierte que la aplicación mecánica de paradigmas a técnicas adolece de un excesivo simplismo y entorpece importantes procesos de investigación educativa; establece barreras, muchas veces ficticias, entre los investigadores, y genera mecanismos de control social que limitan las opciones de los investigadores. Explica que lo que puede en realidad distinguir a los investigadores entre sí, es su enfoque epistemológico y no la selección de técnicas determinadas. Es, en última instancia, la forma como el investigador considera que se puede conocer la realidad, el valor que le da al dato, su forma de concebir los procesos, el método por el que arriba a explicaciones tentativas, la manera como las somete a prueba, el estilo de controlar lo que anticipa sobre la realidad con lo que la realidad le indica, lo que sustenta diferencias esenciales en la forma de abordar el quehacer científico en educación.

Método mixto

Después de revisar la metodología empleada en diversos trabajos de investigación realizados sobre el campo de estudio de la educación intercultural y, con base a las preguntas de investigación, se decidió adoptar el *método mixto* o también conocido como “cruce de los enfoques” o “multimodal” (Creswell *et al.*, 2003; Lincoln y Guba, 2000; Hernández, 2006). Si bien es cierto que este método se ha enfrentado al escepticismo de algunos investigadores, en especial entre quienes se muestran radicales ante alguna de las posturas que convergen, desde hace varios años se ha observado que los enfoques cuantitativos y cualitativos utilizados en conjunto enriquecen la investigación, ya que no se excluyen ni se sustituyen.

La historia de los métodos mixtos se remonta al trabajo criminológico que durante las décadas de 1960 y 1970, fueron utilizados sin denominarlos como tales. Posteriormente, surgió la mezcla de estudios de caso cualitativos con encuestas, creando así “un nuevo estilo de investigación” y la integración de distintos métodos en un mismo estudio. En los años de 1980 se inició el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta. Paso a paso, el concepto de “triangulación” se extendió más allá de la comparación de datos cuantitativos y cualitativos y se pudo hablar de diversos tipos de triangulación en el contexto híbrido: de teorías, de métodos, de investigadores, pero, sobre todo, de enfoques (Creswell, 2005).

Para la década de 1990, el debate sobre los modelos mixtos fue sumamente conflictivo y se polarizaron opiniones entre el rechazo y la aceptación. En 1991, Janice M. Morse concibió un sistema para simbolizar los diseños mixtos y propuso modelos. En 1997, Richard Grinnell visualizó diseños específicos, al igual que Creswell (1994). Por su parte, Tashakkori y Teddlie (1998) proporcionaron otras posibilidades para análisis en los diseños mixtos y se dieron a la tarea de revisar la reciente historia de este método, mientras que Denzin y Lincoln (2000) ampliaron la discusión sobre la triangulación, al afirmar que constituye el despliegue de múltiples realidades refractadas simultáneamente. En la actualidad, el método mixto ha sido aplicado en trabajos de investigación realizados en diversas áreas de estudio.

De acuerdo con Tashakkori y Teddlie (2003) y Mertens (2005), al utilizar un método mixto se aplica un paradigma pragmático; esta visión evita utilizar conceptos como “verdad” y “realidad” que han causado, desde el punto de vista de sus autores, conflictos entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. De esta forma, la efectividad se utiliza como criterio para juzgar el valor de la investigación, pues son las circunstancias las que determinan el grado en que se utilizan las aproximaciones cuantitativa y cualitativa.

Al ilustrar su utilización en el campo de la investigación educativa, Schmelkes (2004) presenta una reflexión sobre la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. Menciona que su participación directa en tres estudios, le permite asegurar que los resultados más importantes no hubieran podido aparecer como conclusión de ninguna de las dos estrategias, si se hubieran tomado por separado. Precisa que en ningún caso se buscó abordar la realidad desde dos perspectivas distintas, sino desde una sola que articulara las dos estrategias y explica que

los resultados parciales de la información cualitativa generaron nuevas preguntas al análisis cuantitativo. Advierte que la estrategia cuantitativo-cualitativa articulada no es algo sencillo, ya que está llena de dificultades pues existe una evidente tensión continua entre ambas estrategias. Es por ello que el proceso de articulación entre ambas es una aventura, pues representa una propuesta inacabada y, por lo mismo, llena de deficiencias y dificultades. Piensa haber superado los problemas epistemológicos implícitos al pretender articular una concepción más “empirista”, con una más “constructivista” o interpretativa y concluye que los resultados convencen de que es una aventura, que vale la pena explorar.

Desde el enfoque cuantitativo

Se propuso adoptar el enfoque cuantitativo para recolectar datos numéricos y realizar análisis estadísticos para describir a los instructores comunitarios y medir sus competencias interculturales. Para Torres (2006), el enfoque cuantitativo sigue un criterio lógico que guía todo el proceso. Entre las premisas iniciales y las conclusiones, se constituye un estrecho conjunto de relaciones reguladas de tal manera que para ir de las primeras a las segundas, no habrá más que seguir sus estipulaciones. De esta forma, el resultado final de sus aplicaciones conlleva frecuentemente la convicción de la autonomía del proceso. Constituye un diseño cerrado, el cual pretende ser reproducible en todas sus dimensiones. Su modelo es algorítmico y busca que todo pueda ser controlable (Dávila, 1999).

Efectivamente, el enfoque cuantitativo utiliza técnicas como contar, medir y usar un razonamiento abstracto. Tiene además una mayor aplicación a sistemas sociales y medios globales, ya que posee una concepción global positivista. Busca las causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos. Emplea un modelo cerrado de razonamiento lógico deductivo (Barrantes, 2002).

De acuerdo a Aguado (2003), el enfoque cuantitativo permite la identificación de variables individuales y de grupo significativas en educación. Al revisar estudios *ex post-facto*, observa que el interés de estos trabajos se ha centrado en lograr una caracterización diferencial de los grupos socioculturales, en analizar variables contextuales que condicionan la educación intercultural y en estudiar las variables sobre las que se manifiestan claramente los efectos de tal educación (Bartolomé, citado por Aguado, 2003). Precisa que algunos de los retos de este tipo de estudios, consisten en elaborar *indicadores socioculturales* que permitan describir y medir niveles de interculturalidad.

Desde el enfoque cualitativo

Con el propósito de alcanzar una comprensión profunda del programa de formación docente en relación a las competencias interculturales, también se propuso adoptar el enfoque cualitativo. Al indagar sobre la vida social de las figuras docentes se utilizaron técnicas cualitativas que permitieran generar información como objeto de análisis (Gil *et al.*, 2004).

Dentro del enfoque cualitativo, existe una gran variedad de concepciones o marcos de interpretación, pero en todos ellos se observa un común denominador que se podría situar en el concepto de patrón cultural, pues se parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos; esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Por ello, los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio cualitativo; representan entidades flexibles y maleables que establecen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos tanto por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal (Colby, 1996, citado por Hernández, 2006).

Para Aguado (2003; 2010b), el enfoque cualitativo es especialmente valioso en el ámbito de la investigación de la diversidad cultural en educación, dada la complejidad de los fenómenos a estudiar y las interacciones entre las variables que se analizan. Su adopción permite una mayor comprensión del problema a investigar, pues aporta información relevante a partir de estudios críticos sobre el tema; su importancia es innegable en estudios de carácter exploratorio y en la combinación con metodologías cuantitativas. Reporta que generalmente se ha dedicado una especial atención al estudio de casos, inspirada por la frecuencia y eficacia con la que han sido utilizados en diferentes ámbitos de indagación sobre la diversidad cultural, además de su aplicación como recurso para la formulación y comprensión de diversas cuestiones de interés referentes al campo de la pedagogía intercultural.

Triangulación convergente

El método mixto se basa en que la combinación de aproximaciones cuantitativas y cualitativas; provee un mejor entendimiento de los problemas de investigación y un diseño de investigación con fundamentos filosóficos, así como métodos de indagación. Como metodología, involucra supuestos que guían en la recolección y el análisis de los datos, al

igual que en la mezcla de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas durante las fases del proceso de investigación. Como método, se enfoca en recolectar, analizar y mezclar datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o series de estudios. Al investigador se le permite utilizar todas las herramientas disponibles para recolectar datos, en lugar de verse restringidos a la recolección de datos típicamente asociada con la investigación cualitativa o cuantitativa. Al estudiar un problema de investigación, los métodos mixtos proveen resultados más comprensivos que los que podrían proveer la investigación cuantitativa o cualitativa por separado (Creswell y Plano, 2006).

Por su parte, el *diseño de triangulación* es la aproximación más conocida para mezclar métodos de investigación, ya que busca obtener datos de un mismo tema que sean diferentes pero complementarios y faciliten la comprensión del problema de investigación. Este diseño es utilizado cuando un investigador quiere comparar y contrastar directamente resultados estadísticos cuantitativos con conclusiones cualitativas, o para validar o expandir los resultados cuantitativos con datos cualitativos. La intención de utilizar este diseño es unir las diferentes fortalezas y debilidades que no se traslapan de los métodos cuantitativos, una muestra de tamaño grande, modas, generalizaciones, con las de los métodos cualitativos, pequeña *N*, detalles, profundidad. Debido al propósito subyacente de querer hacer converger diferentes métodos, el diseño de triangulación ha sido extensivamente discutido.

El diseño de triangulación es un diseño de una sola fase, en la cual el investigador implementa los métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo marco de tiempo y con el mismo peso. La programación en una sola fase de este diseño es la razón por la cual también se le conoce como diseño de triangulación concurrente. Generalmente implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos de manera concurrente, pero separada, para que el investigador pueda entender mejor el problema de investigación (ver figura 4). El investigador intenta unir los dos grupos de datos, comúnmente lo hace uniendo los resultados separados en la interpretación, o también puede transformar la información para facilitar la integración de los dos tipos de datos durante el análisis.

Figura 4.
Metodología Mixta - Diseño de triangulación



De acuerdo a Creswell y Plano (2006), el *diseño de triangulación* posee cuatro variantes: *modelo convergente*, *modelo de transformación de datos*, *modelo de validación de datos cuantitativos* y *modelo multinivel*. Los primeros dos modelos difieren en términos de la manera en que el investigador intenta unir los dos tipos de datos, es decir, si durante la interpretación o durante el análisis. El tercer modelo se utiliza para mejorar los resultados de una encuesta y el cuarto se utiliza para investigar diferentes niveles de análisis. Cabe señalar que en este estudio, se decidió utilizar el modelo convergente debido a su adecuación con los objetivos de investigación planteados y características metodológicas.

El *modelo convergente* representa el modelo tradicional de un diseño de triangulación en métodos mixtos. En este modelo, el investigador recolecta y analiza los datos cuantitativos y cualitativos de un mismo fenómeno de manera separada; posteriormente, los resultados convergen o contrastan al compararlos durante la interpretación (ver figura 5). Por lo general, los investigadores utilizan este modelo cuando quieren comprar resultados o para validar, confirmar o corroborar resultados cuantitativos con resultados cualitativos. A través de este modelo se busca obtener conclusiones válidas y bien fundamentadas sobre un solo fenómeno.

Figura 5.

Diseño de triangulación - Modelo convergente



En el *modelo de transformación de datos*, la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos también se realiza de manera separada. Sin embargo, después del análisis inicial, el investigador realiza procedimientos para transformar un tipo de datos al otro tipo de datos (ver figura 6). Esto se logra al cuantificar resultados cualitativos, o bien cualificando resultados cuantitativos. De esta forma la transformación permite mezclar los datos durante la etapa de análisis y facilita la comparación, interrelación y expande el análisis de los dos grupos de datos.

Figura 6.

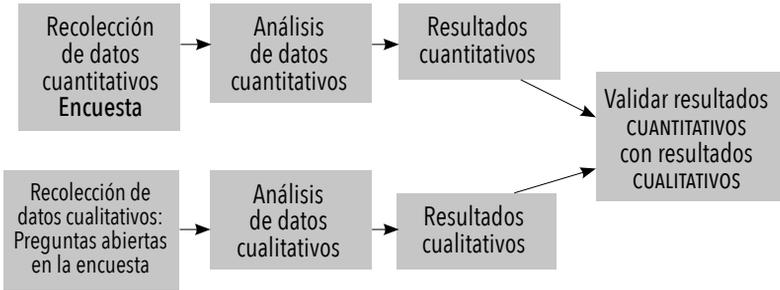
Diseño de triangulación - Modelo de transformación de datos



Por su parte, el *modelo de validación* de datos cuantitativos puede ser utilizado cuando el investigador quiere validar y expandir los resultados cuantitativos de una encuesta, al incluir algunas preguntas abiertas. En este modelo, el investigador recolecta los dos tipos de datos con un solo instrumento. Dado que las preguntas cualitativas son añadidas a una encuesta cuantitativa, éstas generalmente no resultan en información cualitativa muy rigurosa. Sin embargo, sirven para proveer al

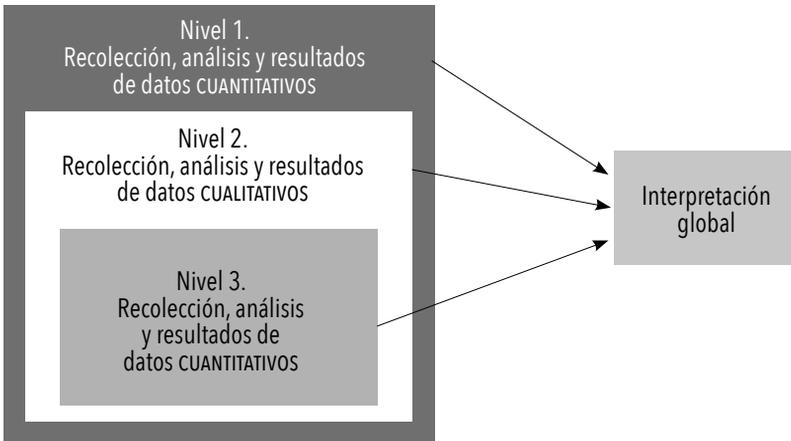
investigador de citas interesantes que pueden utilizarse para validar y adornar los resultados cuantitativos de la encuesta (ver figura 7).

Figura 7.
Diseño de triangulación - Modelo de validación.



La cuarta variante del diseño de triangulación es al que Tashakkori y Teddlie llamaron “investigación multinivel” (figura 8). En el *modelo multinivel* los diferentes métodos, cuantitativo y cualitativo, son utilizados para dirigirse a diferentes niveles dentro del sistema. Los resultados de cada nivel se unen en una interpretación global.

Figura 8.
Diseño de triangulación - Modelo multinivel.



Entre las fortalezas que los investigadores reportan al utilizar el *diseño de triangulación*, se pueden citar las siguientes (Creswell y Plano, 2006):

- ◆ Es un diseño intuitivo. Los investigadores que no están muy familiarizados con los métodos mixtos prefieren este diseño. Este fue el primer diseño discutido en la literatura, y se ha convertido en el marco de trabajo cuando se piensa en métodos mixtos de investigación.
- ◆ Es un diseño eficiente, en el cual ambos tipos de datos son recolectados durante una fase de la investigación y aproximadamente al mismo tiempo.
- ◆ Cada tipo de datos puede ser recolectado y analizado de manera separada e independiente, utilizando técnicas asociadas con cada tipo de datos. Esto facilita la investigación en equipo, y el equipo puede incluir tanto a expertos del área cualitativa como cuantitativa.

Diseño de la investigación: no experimental, transeccional, *ex post-facto*

En el diseño de una investigación, la selección de técnicas es totalmente independiente del enfoque epistemológico del investigador y deben seleccionarse con base en un conjunto de factores adicionales, entre los cuales siempre deberá prevalecer la naturaleza de la pregunta de investigación (Schmelkes, 2001). Tras considerar las preguntas planteadas en relación a las competencias interculturales de los instructores comunitarios que brindan su servicio en la modalidad para la atención educativa a población indígena que ofrece el CONAFE en la región de San Cristóbal de las Casas, se propuso aplicar un diseño de tipo *no experimental, transeccional, ex post-facto*.

Se propuso una *investigación no experimental*, ya que las variables independientes de este estudio ocurren y no es posible manipularlas; no se tiene el control directo sobre las variables que se asociarán al estudio de las competencias interculturales de los instructores comunitarios, ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron al igual que sus efectos. También se propuso un diseño *transeccional o transversal*, ya que se recopilaban todos los datos en un solo momento, es decir en un tiempo único.

Ciertamente, la investigación no experimental constituye un parateguas de un gran número de *estudios ex post-facto*, que se utiliza como estrategia para obtener la información requerida, sin tener que construir ninguna situación; sólo se observan situaciones existentes, las cuales no

serán provocadas intencionalmente (Hernández, 2006). Al respecto, Mertens (2005) advierte que la investigación no experimental es sistemática y empírica, las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Así las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se presentan en su contexto natural.

Exploratorio-descriptivo

Se propuso iniciar los trabajos de investigación con un estudio de tipo *exploratorio*, que a su vez permitiera generar información para realizar un estudio *descriptivo*. Cabe señalar que la progresión del estudio exploratorio al descriptivo, transitó a través de las etapas que secuenciaron el procedimiento de investigación.

Efectivamente, la revisión de literatura no arrojó suficiente información referente a las competencias interculturales que los instructores comunitarios debían poseer o desarrollar, para aplicar el enfoque intercultural en los programas educativos de la modalidad para la atención educativa a población indígena. Tampoco se encontraron estudios realizados sobre competencias interculturales en comunidades indígenas del estado de Chiapas. Por ello, el estudio exploratorio propuesto buscaría profundizar en los programas de formación docente, la propuesta MAEPI, y las actitudes, creencias, conocimientos y habilidades del IC-MAEPI, circunscribiéndose a la región de San Cristóbal de las Casas.

Según Dankhe (1989), los estudios exploratorios tienen como objetivo de poder familiarizarse con un tópico desconocido, poco estudiado o novedoso; proporcionan información para realizar estudios descriptivos que pretendan analizar con mayor profundidad, un fenómeno y sus componentes. Explica que una misma investigación puede abarcar fines exploratorios, en su inicio, y terminar siendo descriptiva, todo depende de los objetivos del investigador. Afirmo que, algunas veces, una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal. De esta forma, aunque un estudio sea en esencia exploratorio, también puede contener elementos descriptivos; o bien, un estudio correlacional, incluirá componentes descriptivos, y lo mismo ocurre con los demás (Hernández, 2006).

Etnográfico naturalista

Es importante señalar que se propuso adoptar un *diseño etnográfico* de orientación *naturalista*, con el propósito de obtener información referente al programa de formación docente, y profundizar en aspectos socioculturales de los instructores comunitarios en su contexto educativo. A través de este diseño se buscó describir y analizar ideas, creencias significadas, conocimientos y prácticas de las figuras educativas, sus culturas, comunidades y centros escolares (Patton, 2002; Colby 1996).

Efectivamente, el diseño etnográfico es un proceso o forma de estudiar la vida humana, que requiere estrategias de investigación que induzcan a la reconstrucción cultural. Posee un carácter holístico, que pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos (Goetz y LeCompte, 1988). Representa un instrumento que potencia la mirada del curioso y del analítico. De acuerdo a Galindo (1998), el etnógrafo es un escritor, un creador de imágenes que muestra los caminos de lo que se encuentra más allá de lo evidente.

Según Alvarez-Gayou (2003), el propósito de la investigación etnográfica consiste en describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente, así como analizar los significados que otorgan al comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales; los resultados se presentan de manera que resalten las regularidades que implica un proceso cultural. Para Aguado (2003), la investigación etnográfica en educación busca comprender lo que sucede en contextos educativos, recurriendo a *enfoques naturalistas* al examinar las manifestaciones particulares de valores, creencias, motivaciones y normas. Comenta que una línea de indagación etnográfica se ha orientado a la identificación de prácticas educativas eficaces en grupos culturales diversos.

La investigación etnográfica se caracteriza por la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista, y en la cual, la comprensión del contexto posee un papel importante (Martínez, 1994); se parte del presupuesto de que las realidades como un todo no pueden ser comprendidas aisladas de sus contextos (Lincoln y Guba, 1985). De esta forma, una indagación naturalista implica que el investigador se capaz de observar conductas en el escenario natural en que los sujetos viven y trabajan (Earldson *et al.*, 1993).

En un estudio etnográfico naturalista, la selección de la muestra requiere que el investigador especifique con precisión la población

relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones. De acuerdo a Erlandson *et al.* (1993), este tipo de muestreo requiere de un procedimiento gobernado por *insights* emergentes sobre lo que es relevante a un estudio basado en un fenómeno determinado y busca generar datos que maximicen el rango de información obtenido acerca del contexto.

Normalmente, los fenómenos seleccionados incluyen personas, sus rasgos individuales o respuestas, eventos, documentos, artefactos u otros objetos, segmentos de tiempo, de lugares y de situaciones y, en general, la acumulación de distintas fuentes de datos que se corroboren y complementen mutuamente (Martínez, 1994). Bajo este enfoque, la principal preocupación del investigador naturalista no consiste en el generalizar los hallazgos a una población amplia, sino maximizar los patrones heterogéneos y problemas que ocurren en el contexto particular de un estudio (Erlandson *et al.* 1993).

Al aplicar un diseño etnográfico naturalista en este estudio, se pretende profundizar en la comprensión de los programas de formación e instructores comunitarios, al indagar en el contexto socioeducativo presente en la Región 13 de San Cristóbal.

Contexto sociodemográfico

El componente principal que sustenta la multiculturalidad de la nación mexicana, se manifiesta en el mosaico de riqueza y diversidad de sus grupos indígenas originarios. Aludir a esta riqueza étnica, significa hacer referencia al perfil de un México indígena pluricultural, ya que la magnitud y relevancia que posee la presencia indígena, en la composición sociocultural de la nación, es de tal envergadura que, del conjunto de los países que integran el continente americano, México es el territorio latinoamericano que posee y alberga el mayor número de indígenas (PUMC, 2004).

Para Bartolomé (2002), la etnicidad o identidad étnica de una persona o una población se manifiesta de múltiples formas, que pueden ser interpretadas como símbolos, características o prácticas de la identidad étnica. Entre los símbolos de la etnicidad de la población indígena de México se distinguen tanto el habla de la lengua indígena como la pertenencia a un grupo indígena que las personas hacen de sí mismas, independientemente de si hablan o no la lengua respectiva. Por ello, en

el XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 se incorporaron preguntas para captar ambas características en la población de cinco años o más, lo que permite identificar con mayor amplitud a la población indígena del país. Con base en esta información y en la aplicación de una aproximación metodológica que considera el hogar como unidad de análisis, en el año 2000 el Consejo Nacional de Población estimó que el número de personas que estaban asociadas a hogares indígenas o tenían características indígenas, ascendía a 12.7 millones.

La población indígena se ubica en su gran mayoría en los estados del sureste mexicano; seis estados de la República Mexicana concentran a 7.3 millones de indígenas que representan casi 63 por ciento de los indígenas: Oaxaca (1.73 millones), Chiapas (1.76 millones), Veracruz (1.1 millones), Yucatán (1.18 millones), Estado de México (1.097 millones) y Puebla (1.094 millones) (Bartolomé, 2002, CDI 2015).

Indicadores del estado de Chiapas

Chiapas es el octavo estado más grande de la República Mexicana y está conformado por 19 386 localidades, distribuidas en 118 municipios, que a su vez se agrupan en nueve regiones. Concentra a 14 346 localidades de menos de 100 habitantes, que representan 10.43% del país. La población de 0 a 4 años de edad es de 490 058 niños, es decir, 11.4% del número total de habitantes. Aproximadamente 35% de la población tiene entre 5 a 19 años, y 38.1% se encuentra en el rango de 20 a 49 años de edad; el resto son mayores de 50 años. Una de las características más destacadas del estado de Chiapas radica en la gran dispersión territorial de su población. El 25% de la población habita en localidades de menos de 500 personas; de las poco más de 19 mil localidades existentes, apenas 5% tiene más de 500 habitantes (SECH, 2006).

El estado de Chiapas es la entidad con menor promedio de ingreso del país. El Producto Interno Bruto estatal de 2004 indicaba que cada chiapaneco produjo bienes y servicios por un equivalente a 2 mil 463 dólares americanos, mientras que el promedio nacional fue de 6 mil 40 dólares. De esta forma, el valor de la producción anual del habitante de Chiapas representó, en 2004, apenas 41% del promedio nacional, y menos de la sexta parte de lo alcanzado en el Distrito Federal (SECH, 2006). De la misma forma, el estado ocupa el último lugar nacional en el índice de desarrollo humano (IDH), con tan sólo 0.69 puntos (SECH, 2007).

La presencia indígena que caracteriza al estado de Chiapas constituye una enorme riqueza cultural que es necesario valorar en su justa dimensión. Una cuarta parte de la población del estado es hablante de lengua indígena, y una proporción significativa de esa población no habla español (SECH, 2006). En Chiapas, existen los pueblos tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, zoque, chuj, kanjobal, mam, jacalteco, mochó, cakchiquel y lacandón o maya caribe, 12 de los 62 grupos etnolingüísticos reconocidos oficialmente en México.

En 2005, una cuarta parte de la población del estado indicó ser hablante de lengua indígena, y una proporción significativa de esa población manifestó no hablar español. Así, la población “bilingüe” registró 957 255 personas de cinco años o más, representando un crecimiento de 15.5% en comparación con el año 2000 (ver tabla 8). Cabe señalar que también se registró una disminución de 11.6% en el grupo de la población hablante indígena monolingüe, pasando de 36.5% a 24.9% (SECH, 2007).

Tabla 8.

Lenguas indígenas en el estado de Chiapas (CNDPI, 2008)

<i>Lengua</i>	<i>Población</i>	<i>Hablantes (%)</i>
Tsotsil (Satzil Kʼop)	406,962	87
Tseltal (Kʼop o winik atel)	384,074	88
Choʼl (Winik)	220,978	86
Zoque (Oʼde püt)	86,589	69
Tojolabal (Tojolwinik otik)	54,505	82
Mame (Qyool)	23,812	37
Kanjobal (kʼanjobal)	12,974	84
Chuj	2,719	79
Jacalteco (Abxubal)	1,478	40
Lacandón (Hach f an o hach winik)	896	81
Motocintleco (Mochó o Qatok)	692	27
Cakchiquel (Cachiquero)	675	34
Quiché	524	55

En Chiapas, el servicio de educación básica se ofrece en distintas modalidades, esto es, hay formas específicas de atención de acuerdo a las características de la población atendida. En el caso de la educación

preescolar, 58% de los alumnos asisten a escuelas generalmente ubicadas en zonas urbanas, y en las que la enseñanza se ofrece en español. Por otra parte, una elevada proporción de alumnos equivalente a 29.2% son atendidos en preescolares indígenas ubicados en zonas rurales, en donde los maestros deben conocer la lengua de la comunidad. Así, las escuelas comunitarias a cargo del CONAFE atienden a 6.7% y 2.6% restante instituciones del gobierno federal, o promotores técnicos, quienes ofrecen sus servicios en comunidades pequeñas y aisladas, muchas de las cuales también son indígenas (SECH, 2006).

En el nivel de primaria se cuenta con una elevada matrícula en escuelas indígenas. Tres de cada diez estudiantes son atendidos en planteles en los que se busca que los maestros sean titulados y conozcan la lengua indígena de los alumnos. Sin embargo, sólo dos tercios de la matrícula se encuentran en escuelas que ofrecen el programa de estudios solamente en español y en las que los maestros son titulados. Un 3% asiste a servicios comunitarios, que pueden ser en español o en lengua indígena, según la comunidad en que se ubiquen. En estos servicios del CONAFE, los asesores son jóvenes capacitados para atender simultáneamente a un pequeño grupo en el que los alumnos cursan cualquiera de los grados de primaria (SECH, 2006).

Al inicio del ciclo escolar 2006-2007, el Sistema Estatal de Educación atendió a 1 547 298 alumnos en los diferentes tipos, niveles y modalidades. Sin embargo, la matrícula escolar de educación inicial sólo atiende actualmente a 5.7% de la población de cero a cuatro años. Por su parte, 82.28% de la población escolar se ubica en educación básica. Este servicio educativo atiende a 1 273 067 niños y niñas. Los niños y jóvenes entre cinco y 14 años que no asisten a la escuela suman 111 mil (SECH, 2006).

De este forma, Chiapas se convierte en la entidad con el porcentaje de inasistencia más alto del país, pues casi duplica la media nacional que es de 5.6%. En el rango de población de seis a 14 años, para el ciclo 2005-2006, el número de niños que no asistió a la escuela fue de 25 712, cifra que corresponde a 2.6%. Es importante resaltar que todos los municipios con una inasistencia mayor a 20% están habitados casi exclusivamente por población indígena. En el nivel de primaria, el estado de Chiapas ocupa el tercer lugar más bajo de la nación, con 85.6% de eficiencia. Por su parte, en la secundaria se alcanza 72.8% lo que significa un resultado de 6.8 puntos por debajo de la media nacional (SECH, 2007).

La tasa de reprobación en primaria es de 6.8%, lo cual implica 2.1 puntos porcentuales por arriba del promedio nacional, y coloca a

Chiapas como la tercera más alta del país. Para la secundaria, la tasa es de 11.7%, ubicándose en la posición 29 en el ámbito nacional. La deserción en educación primaria es del orden de 1.7%, siendo la sexta más alta de México. En la secundaria, la deserción llega a 5%, cifra que representa 1.2 puntos porcentuales por encima de la media nacional. Finalmente, el índice de absorción en el nivel de secundaria es de 88%, 7.2 puntos porcentuales menos que la media nacional (INEGI, 2005).

Por su parte, el índice de analfabetismo en Chiapas es también el más alto del país. Tres cuartas partes de los analfabetas tienen más de 30 años de edad y el número absoluto de analfabetas mayores de 15 años en el estado creció entre 2000 y 2005. De acuerdo al INEGI, en 2005 había 560 mil 430 personas en Chiapas que no sabían leer y escribir; 37 mil 822 más que las 522 mil 608 del año 2000. El analfabetismo afecta especialmente a ciertos grupos poblacionales como lo son los indígenas, la población rural y las mujeres. De cada 10 analfabetas, cinco pertenecen a algún grupo indígena. Cabe señalar que 70% de los chiapanecos en esta condición, se concentra en localidades menores a 2 mil habitantes (SECH, 2006).

Zona de operación de San Cristóbal de las Casas

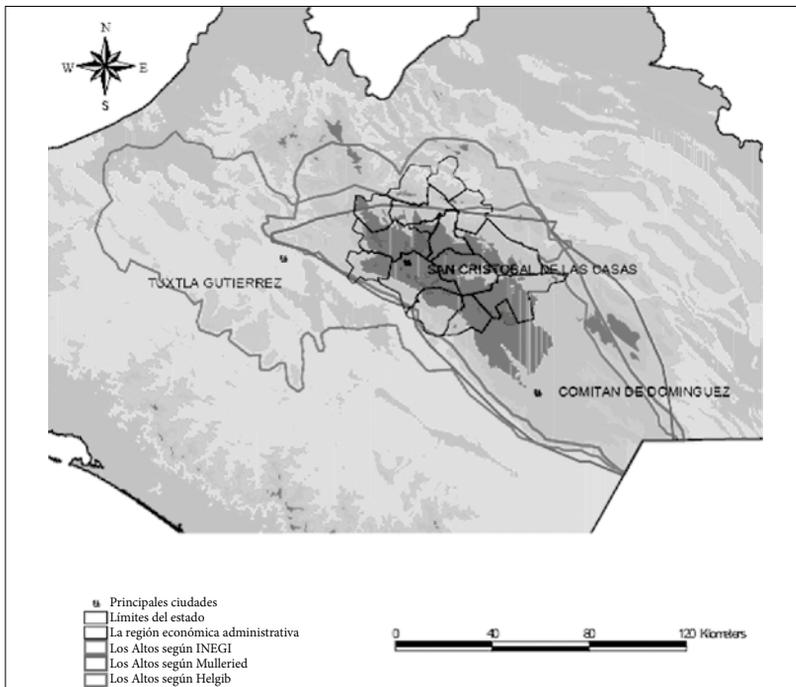
La región denominada los Altos de Chiapas se ubica en la cadena montañosa central que se eleva hacia el sureste desde el valle del río Grijalva. Forma básicamente una elevación de piedra caliza atravesada por formaciones volcánicas extintas, como los cerros Huitepec y Tzontehuitz. Esta área abarca aproximadamente diez mil kilómetros cuadrados y está densamente poblada. El grado de dispersión es también muy elevado, ya que más de 90 por ciento de las localidades poseen menos de 500 habitantes (Catalán, 2001).

En la región central de los Altos, la población indígena alcanza entre 70 y 100 por ciento. Entre sus pobladores existe una fuerte presencia de varios grupos, principalmente el tsotsil y el tseltal. Los tsotsiles y los tseltales son dos grupos mayas emparentados entre sí quienes, junto con los tojolabales, habitan la región de los Altos de Chiapas y algunos municipios del área colindante. El tradicional territorio tsotsil colinda al oriente con los tseltales, al norte con los choles y los zoques y con estos últimos al oeste; los tseltales limitan al este con los tsotsiles, al noroeste con los choles y al sureste con los tojolabales. En el territorio colonizado

en la selva conviven tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales y zoques (CDI, 2008). En 2005, se contabilizaron 371 730 mil hablantes de lengua tseltal, de los cuales casi la mitad eran monolingües. Por su parte, los tsotsiles registraron un total de 329 937 mil hablantes (INEGI, 2005).

Desde el punto de vista económico y administrativo, la región de los Altos de Chiapas está conformada por 17 municipios, que tienen como ciudad rectora a San Cristóbal de las Casas, fundada en 1528 y donde se encuentran los servicios más importantes en materia de salud, educación y comunicaciones (figura 9). El municipio de San Cristóbal de las Casas se localiza en el altiplano central, siendo dos tercios de su superficie montañosa, el resto lo ocupa un extenso valle en donde habitan 47 890 personas que hablan alguna lengua indígena.

Figura 9.
Región de los Altos de Chiapas



Fuentes: SPP, 1981; Helgib, 1976; Mulleried, 1957; Gobierno del Estado de Chiapas, 1994. Los límites propuestos por la Carta Geográfica del Gobierno del Estado de Chiapas fueron modificados ligeramente por Ecosur.

En muchos de los municipios de esta región, la educación inicial tan sólo tiene una cobertura de 6.1% entre la población total de los niños de cero a cuatro años de edad en las modalidades no escolarizada, indígena y comunitaria. Existen 32 265 niños y jóvenes en edades de seis a 14 años que no van a la escuela. El grado promedio de escolaridad muestra que la población de más de 15 años apenas ha cursado el tercer grado de primaria (SECH, 2007).

Población y muestra

Con base en los objetivos planteados, se propuso concentrar los trabajos de investigación en la zona de operación del CONAFE de San Cristóbal de las Casas. Para ello, se buscó el apoyo del centro regional que coordina a los instructores comunitarios de la zona e imparte todos los cursos que integran el programa de formación docente.

De acuerdo a Domínguez (2007), el CONAFE del estado de Chiapas se divide en 41 regiones; el programa MAEPI tiene a su cargo 23 regiones, de las cuales seis conforman la denominada “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas”:

- ◆ Región: 013 – San Cristóbal
- ◆ Región: 018 – Bochil
- ◆ Región: 024 – Huixtán
- ◆ Región: 033 – Teopisca
- ◆ Región: 039 – Simojovel de Allende
- ◆ Región: S/N – Chenalho

Por ello, la población de estudio se circunscribió a la “Región 013: San Cristóbal”, la cual atiende a los municipios de Aldama, Chamula, Larráinzar, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa y Zinacantán. Resulta interesante observar que siete de los ocho de los municipios atendidos se encuentran en la lista de los 15 los municipios que presentan el más alto nivel de marginación y rezago social en el estado de Chiapas. Si bien, el municipio de Tenejapa presenta una mejora en su nivel de rezago social, también posee un muy alto índice de marginación. Por su parte, el municipio de San Cristóbal de las Casas no forma parte de la lista, ya que visiblemente recibe los beneficios por ser la cabecera económica y administrativa de esta región (ver tabla 9).

Tabla 9.

Índices de los municipios del estado de Chiapas con alto rezago social (SECH, 2007)

<i>Número</i>	<i>CONAFE</i>	<i>Municipio</i>	<i>IDH</i>	<i>Marginación</i>	<i>Rezago social</i>
023	04	Chamula	Bajo	Muy alto	Muy alto
049	04	Larraiznar	Medio bajo	Muy alto	Muy alto
093	04	Tenejapa	Medio bajo	Muy alto	Alto
111	04	Zinacantán	Medio bajo	Muy alto	Muy alto
112	04	San Juan Cancuc	Medio bajo	Muy alto	Muy alto
113	04	Aldama	Bajo	Muy alto	Muy alto
119	04	Santiago del Pinar	Bajo	Muy alto	Muy alto

Fuente: Secretaría de Educación del estado de Chiapas, Agenda para la equidad en la educación básica.

En una investigación educativa, la población de estudio constituye el conjunto de todos los casos que concuerdan con la serie de especificaciones plantadas (Sellitz, 1985). Por ello, la población de este estudio se delimitó a los 173 instructores comunitarios MAEPI que brindan su servicio durante el ciclo escolar 2008-2009 en los centros educativos que se encuentran situados en los municipios de región estudiada (ver tabla 10).

Tabla 10.

Número de instructores comunitarios de la Región 13: San Cristóbal (CONAFE, 2008)

<i>Clave</i>	<i>Municipio</i>	<i>Instructores</i>
023	Chamula	24
112	San Juan Cancuc	21
111	Zinacantán	19
078	San Cristóbal de las Casas	25
093	Tenejapa	19
049	Larrainzar	41
113	Aldama	13
119	Santiago El Pinar	11
	<i>Total</i>	<i>173</i>

Fuente: CONAFE-Coordinación de la zona de operación de San Cristóbal de las Casas.

Muestra probabilística

En el planteamiento inicial se propuso seleccionar una *muestra de tipo probabilística* para los estudios que aplicarían el enfoque cuantitativo. Según Hernández (2006), las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales tanto para los estudios exploratorios como descriptivos que requieren estimar variables, ya que se presupone que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

Mediante el programa Stats se obtuvo un tamaño de muestra de 119 instructores comunitarios, al indicar una población de 173 instructores comunitarios, un error estándar de 5%, un nivel de confianza de 95% y un porcentaje estimado de la muestra 50%, datos que son aceptados para las ciencias sociales (Hernández, 2006). A partir del documento “CONAFE-Concentrado de niños por microrregión”, el cual lista por centro escolar y municipio a todos los instructores comunitarios que brindan su servicio durante el ciclo escolar 2008-2009 en la “Región 13: San Cristóbal de las Casas”, se propuso seleccionar *aleatoriamente* a los 119 instructores comunitarios que conformarían la muestra.

Sin embargo, al estudiar el calendario de capacitación permanente establecido por la Delegación CONAFE del estado de Chiapas para dicho ciclo escolar, se observó que no se tenía previsto reunir a todos los instructores comunitarios de la “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas” en las oficinas de la coordinación regional u otro lugar específico. Por este motivo, se solicitó a los capacitadores tutores un espacio en las reuniones de asesoría microrregional para que se pudieran aplicar los instrumentos. Asimismo, al no disponer de un listado definitivo de instructores previstos para el ciclo escolar 2008-2009, se decidió aplicar los instrumentos a todos los instructores comunitarios que estuvieran presentes en la asesoría microrregional, resultando un total de 166 instructores comunitarios para la muestra.

Muestra no probabilística o dirigida

Para los estudios cualitativos se propuso seleccionar una muestra no probabilística de dos tipos: 1) muestra de casos-tipo; y 2) muestra de expertos. En la primera, se retomaron los resultados estudios cuantitativos en relación a la competencia intercultural para seleccionar a los

instructores comunitarios “casos-tipo” que participarían en las entrevistas. La segunda se utilizó para las entrevistas de profundidad que se realizaron a coordinadores académicos y capacitadores tutores, en relación a los procesos de formación docente.

Se seleccionó una muestra no probabilística, ya que al aplicar el enfoque cualitativo no se requiere tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con características especificadas durante el planteamiento del problema (Creswell, 2005; Hernández, 2006). Un diseño etnográfico naturalista, no pretende la posibilidad de generalizar los resultados; por ello, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, y se deben seleccionar los casos que interesan al investigador y ofrezcan una riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Erlandson *et al.*, 1993).

De esta forma, el instrumento diseñado para coleccionar información sobre los programas de formación docente se aplicó a una “muestra de expertos” conformada por el coordinador académico y los capacitadores tutores de los instructores comunitarios seleccionados. Por su parte, el instrumento diseñado para profundizar en la información referente a los instructores comunitarios se aplicó a una “muestra de casos-tipo” integrada por:

- ◆ Dos instructores comunitarios con un alto resultado en competencia intercultural (MCC),
- ◆ Dos instructores comunitarios con un bajo resultado en competencia intercultural (MCC),

Cabe señalar que al seleccionar a los instructores comunitarios “casos-tipo”, también se tomaron en consideración las características de su contexto socioeducativo.

Sujetos de estudio

De acuerdo al CONAFE (2004), los *instructores comunitarios o sujetos de estudio* poseen las siguientes características generales:

- ◆ Proviene de los 12 municipios que componen la región de San Cristóbal de las Casas.
- ◆ Son jóvenes que tienen entre 14 y 24 años de edad, egresados de secundaria o bachillerato.
- ◆ Son bilingües, ya que hablan alguna lengua indígena y el español.

- ◆ Proviene de origen rural, demuestran compromiso para arraigarse y establecen vínculos afectivos con los niños y los demás miembros de la comunidad.
- ◆ Reciben una capacitación previa antes de comenzar a brindar su servicio y, posteriormente, de forma periódica, reciben asesorías que les permiten fortalecer su labor como docentes.
- ◆ Su formación no es tan profunda y completa como las de los maestros tradicionales.
- ◆ Reciben una beca, como parte de las prestaciones a las que tienen derecho; una parte la reciben mes con mes durante el tiempo que dure su servicio, y la otra parte le es entregada al final de su servicio como instructores comunitarios.
- ◆ El propósito de la beca es apoyar al instructor para que continúe sus estudios.
- ◆ Las comunidades asumen de forma parcial los costos de alojamiento y alimentación del instructor comunitario,
- ◆ Adquieren un doble rol, ya que por una parte son mediadores del aprendizaje y al mismo tiempo son promotores de reflexión, recuperación y valoración de la cultura comunitaria.
- ◆ Deben implementar estrategias para flexibilizar e integrar estructuras escolares propias de la currícula y pertenecientes a la cultura local, permitiendo que los niños tengan una mayor comprensión de su entorno y de su realidad.
- ◆ Deben crear situaciones de aprendizaje para que los niños construyan su conocimiento.

Instrumentos

Combinar instrumentos cuantitativos y cualitativos, no sólo aumenta la posibilidad de ampliar dimensiones de un problema de estudio, sino que también posibilita un mejor y rápido entendimiento de sus principales causas (Creswell, 2005; Hernández, 2006).

A través de *cuestionarios* o conjuntos de preguntas referentes a las variables a medir, se buscó obtener esencialmente datos *cuantitativos*. En la muestra probabilística se aplicó un primer cuestionario básicamente constituido por preguntas cerradas que permitió recolectar datos sobre las variables propuestas para caracterizar a los instructores comunitarios (ver tabla 11). Un segundo cuestionario totalmente integrado

por preguntas cerradas, recolectó los datos numéricos propuestos para medir las competencias interculturales (ver tabla 11).

Por su parte, las *entrevistas* se enfocaron a obtener información *cualitativa* sobre los instructores comunitarios y el programa de formación docente. Se realizaron entrevistas a los instructores comunitarios que conformaron la “muestra de casos-tipo” con el propósito de recolectar vivencia familiares, y socioculturales, antecedentes educativos, actitudes, conocimientos y habilidades relacionadas con la competencia intercultural. También se entrevistaron al coordinador académico y a los capacitadores tutores que conformaron la “muestra de expertos”, buscando así profundizar en la información referente a las competencias interculturales que promueve el programa MAEPI (ver tabla 11).

Tabla 11.

Instrumentos de investigación

<i>Enfoque</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Designación</i>	<i>Código</i>
Cuantitativo	Cuestionario	Instructores Comunitarios CONAFE	IC-CONAFE-V2
Cuantitativo	Cuestionario	Competencias interculturales	IC-MCC-V2
Cualitativo	Entrevista	Instructores comunitarios CONAFE	IC-MAEPI-V2
Cualitativo	Entrevista	Programas de formación	PF-MAEPI-V2

Cuestionario: Instructores Comunitarios IC-CONAFE.

Consiste en un cuestionario diseñado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo en colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, utilizado para realizar una encuesta de opinión dirigida a los instructores comunitarios que permitiera recolectar información sobre sus acciones educativas (CONAFE, 2006).

Este cuestionario se aplicó en la evaluación de 2006, realizada en cumplimiento de la obligación establecida en el artículo 54 del Presupuesto de Egresos de la Federación, la cual señala que los programas están sujetos a las reglas de operación, y que deberán presentar la evaluación de resultados de cada programa a la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública de la Cámara, a la Secretaría de Hacienda

y Crédito Público y a la Función Pública, a efecto de que los resultados sean considerados en el proceso de análisis y aprobación del presupuesto de egresos de la federación para el siguiente ejercicio fiscal. Este decreto también establece que dicha evaluación deberá ser realizada por instituciones académicas y de investigación u organismos especializados, de carácter nacional o internacional, que cuenten con reconocimiento y experiencia en las respectivas materias de los programas, en los términos de las disposiciones emitidas por la Secretaría y la Función Pública, en el ámbito de sus competencias.

Este instrumento también se ha utilizado dentro del marco de las actividades del proyecto de investigación “CONAFE-Chiapas: Diagnóstico del Instructor Comunitario y estrategias para fortalecer su labor educativa”, seleccionado por el comité de evaluación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en la convocatoria 2007 del Fondo Sectorial de la Subsecretaría de Educación Básica. Para los propósitos de este proyecto, se revisaron todas las preguntas para validar su adecuación y realizar algunos pequeños ajustes que no aportaron modificaciones relevantes.

El cuestionario Instructores Comunitarios CONAFE (IC-CONAFE-V1) del proyecto CONACYT/SEB, consta de 67 preguntas, es decir 60 cerradas y 7 preguntas abiertas que se presentan en seis grupos que recolectan información sobre los siguientes aspectos (ver anexo 1):

- ◆ *Sociodemográficos*, busca obtener datos sobre la comunidad que se atiende y las características que distinguen al instructor comunitario, tales como su nombre, edad, sexo, estado civil, lengua indígena y nivel escolar.
- ◆ *Laborales*, proporciona datos sobre su integración al CONAFE, su relación con el centro escolar que atiende y los recursos de los que dispone, ya sean de tiempo o materiales didácticos, para desempeñar su labor como docente.
- ◆ *Formación*, recolecta datos referentes a su proceso de formación, tanto en el proceso de capacitación previa como en la permanente, mencionando la utilidad que dicha formación ofrece dentro del marco de su labor en el aula.
- ◆ *Práctica docente*, proporciona datos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y contenidos curriculares, la metodología de intervención pedagógica, así como los aspectos culturales y lingüísticos que utiliza en el aula.
- ◆ *Comunidad*, busca obtener datos referentes a la permanencia del CONAFE en dicha comunidad, así como la participación

de la misma en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, dentro del marco del modelo de la educación comunitaria.

- ◆ *Tecnología*, reportará datos sobre los conocimientos tecnológicos que posee el instructor comunitario, la tecnología que utiliza y cuestiona aspectos referentes a las necesidades para el fortalecimiento de sus habilidades en este tema.
- ◆ *Expectativas*, busca obtener información con respecto a las expectativas que el instructor posee en relación a su desarrollo profesional, en un futuro próximo.

Prueba Piloto

Para Hernández (2006), la prueba piloto consiste en administrar el instrumento de medición a un pequeño grupo de personas con características semejantes a las de la muestra, cuyos resultados permitirán calcular la confiabilidad inicial y, de ser posible, la validez del instrumento. Para ello, se somete a prueba no sólo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.

En esta perspectiva, se realizó una prueba piloto del instrumento IC-CONAFE-V1. Para ello, se solicitaron las autorizaciones necesarias en la Delegación CONAFE de Chiapas (ver anexo 12). Así, el 29 de Octubre 2007 en las oficinas de la Coordinación de la “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas”, se aplicaron 40 cuestionarios a un grupo de instructores comunitarios MAEPI que brindan su servicio en la “Región 13: San Cristóbal”.

Derivado de esta prueba piloto, se pudo constatar que las condiciones de aplicación eran las adecuadas, ya que se lograron aplicar todos los cuestionarios en el tiempo inicialmente previsto. A su vez, los datos recolectados permitieron obtener la información esperada sobre los instructores comunitarios en relación a los aspectos sociodemográficos, laborales, capacitación, práctica docente, comunidad, tecnología y expectativas del instructor comunitario, lo cual demostró su validez para poder aplicarlo a la totalidad de la muestra.

Durante la prueba piloto, algunos instructores comunitarios exteriorizaron sus dudas, las cuales se tomaron en consideración para mejorar la redacción tanto de las instrucciones como de algunas preguntas. También se aprovechó para incorporar una nueva pregunta referente a la lengua y eliminar siete preguntas que se consideraron irrelevantes en este estudio. De esta forma, el instrumento IC-CONAFE-V2 propuesto consta de un total de 60 preguntas, las cuales se presentan en los seis grupos inicialmente propuestos (ver anexo 2).

Cuestionario: Instructores Comunitarios IC-MCC

Basado en los estudios de Sue (1982) y en la propuesta de Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996), el instrumento Instructores Comunitarios CONAFE (IC-MCC-V1) atiende las recomendaciones del estudio exploratorio-descriptivo realizado por Holcomb-McCoy (2002), referentes a la revisión, selección, adecuación y utilización de las MCC como herramienta para evaluar competencias multiculturales. Con el propósito de utilizarlo con otros profesionales de la educación, y en este caso aplicarlo en los instructores comunitarios MAEPI, los trabajos de revisión retomaron las indicaciones que Aguado (2003) sugiere para poner en operación las MCC, mediante indicadores adaptados a las características de la situación educativa específica.

De esta forma, el instrumento IC-MCC-V1 utiliza una escala de Likert (ver anexo 4) y consta de 80 preguntas cerradas que hacen referencia a los tres grandes componentes de las competencias interculturales básicas (Malik, 2002; Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015):

- A. Actitudes y creencias
- B. Conocimientos
- C. Habilidades o destrezas

Para cada uno de estos tres grandes componentes, el instrumento IC-MCC-V1 plantea una serie de preguntas, a través de las cuales se busca medir la competencia intercultural que el Instructor Comunitario MAEPI (IC-MAEPI) posee en relación a:

- I. La conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales.
- II. La perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno.
- III. Las estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI.

Durante los trabajos de revisión inicial del instrumento IC-MCC-V1, se realizaron las siguientes actividades:

- ◆ Estudio de la propuesta para operativizar las “Multicultural Counseling Competencies” planteada por Arredondo *et al.* (1996) y análisis del “cuestionario de autodiagnóstico” sugerido para obtener información sobre las áreas a desarrollar y limitantes que una persona posee en relación a las competencias multiculturales.

- ◆ Traducción al español de todas las preguntas que plantea el cuestionario, ya que su versión original fue desarrollada en inglés. Esta traducción fue revisada por tres personas que dominan ambos idiomas, y quienes también participaron en la adaptación de las preguntas con base en el contexto de los instructores comunitarios. Finalmente, el “cuestionario de autodiagnóstico” traducido y adaptado al español, se envió al Centro de Idiomas del Tecnológico de Monterrey para solicitar una última revisión.

Cabe señalar que el “cuestionario de autodiagnóstico” sugerido por Arredondo *et al.* (1996) consta de un total de 120 preguntas (ver anexo 7), las cuales se revisaron a detalle con el propósito de verificar su pertinencia y adecuación. Tras considerar los objetivos planteados y las recomendaciones que presenta el estudio realizado por Holcomb-McCoy (2002), al integrar el instrumento IC-MCC-V1 finalmente se seleccionaron un total de 80 preguntas distribuidas de la siguiente manera (ver tabla 12).

Tabla 12.
Preguntas del cuestionario CONAFE-IC-MCC-V1

<i>Competencia Intercultural</i>	<i>Total de preguntas</i>		
	<i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
<i>A) Actitudes / creencias</i>	15 (1-15)	5 (29-33)	4 (47-50)
<i>B) Conocimiento</i>	7 (16-22)	8 (34-41)	13 (51-63)
<i>C) Habilidades o destrezas</i>	6 (23-28)	5 (42-46)	17 (64-80)

Prueba Piloto

Buscando verificar la confiabilidad del instrumento IC-MCC-V1 diseñado para medir competencias interculturales en los instructores comunitarios MAEPI, se decidió realizar una prueba piloto que sometiera a verificación el instrumento, las condiciones de aplicación y los

procedimientos involucrados. Para ello, se solicitaron las autorizaciones necesarias en la Delegación CONAFE del estado de Chiapas (anexo 12). Así, el 5 de Abril de 2008 en las oficinas de la Coordinación de la “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas” se aplicó el cuestionario IC-MCC-V1 a un grupo de 40 instructores comunitarios que brindan su servicio en la “Región 13: San Cristóbal”.

Durante la prueba piloto, algunos instructores comunitarios expusieron ciertas dudas, las cuales se retomaron para mejorar la redacción de las instrucciones y revisar algunas palabras que les resultaron difíciles de comprender, las cuales fueron sustituidas por palabras más comunes al vocabulario de los instructores comunitarios MAEPI y que no alteran la estructura semántica de las preguntas planteadas (ver anexo 5). Esta observación también se pudo constatar a través de los análisis descriptivos; los resultados reflejan que los instructores comunitarios encontraron dificultades en las preguntas 33, 47, 39, 46, 67 y 78, ya que como lo indicaron durante la prueba piloto, desconocían o no estaban seguros del significado exacto de los términos “estereotipos”, “cosmovisión” y “racismo”.

No obstante, al revisar los resultados de los análisis de confiabilidad se observa que sólo la pregunta 47 impacta el resultado de la variable “Actitudes y creencias”, y para la cual se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.704; si se adecuara la pregunta 47, el Alfa de Cronbach podría aumentar hasta un 0.824. Cabe señalar que para la variable “Conocimiento” se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.838 y para “Habilidades y destrezas” un Alfa de Cronbach de 0.893.

Entrevistas: Instructores Comunitarios MAEPI

Las informaciones sobre los instructores comunitarios “casos-tipo” se recolectaron a través de entrevistas, y en las cuales se solicitó a cada entrevistado que narrara experiencias de manera cronológica, ya fuera en términos generales o sobre uno o más aspectos que aportaran datos específicos en relación a las competencias interculturales. Para Erlandson *et al.* (1993), las entrevistas requieren de una interacción verbal; el investigador debe considerar que tanto las palabras como las expresiones poseen valores diferentes en cada cultura. Por ello, se debe promover un diálogo abierto que coadyuve en la comprensión de significados.

Es importante señalar que en las entrevistas de los instructores comunitarios “casos-tipo”, se tomaron en consideración las ideas que se presentan en el estudio realizado por Salyers y Ritchie (2006) referentes al uso de las MCC como herramienta para obtener datos cualitativos, a

través de los sujetos de estudio. Para Hernández (2006), los datos cualitativos permiten capturar de manera completa y, sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano.

De esta forma, se propuso utilizar la guía de entrevista “Instructores comunitarios MAEPI” (IC-MAEPI-V1), la cual plantea preguntas semiestructuradas que hacen referencia a los tres grandes componentes de la competencia intercultural e invitan al instructor comunitario en una reflexión sobre los siguientes tópicos:

- ◆ Datos del Instructor Comunitario MAEPI.
- ◆ Vivencias familiares y socioculturales.
- ◆ Antecedentes educativos.
- ◆ Formación docente y servicio como Instructor Comunitario MAEPI.
- ◆ *Competencia intercultural*: Actitudes, conocimientos y habilidades.

Prueba piloto

En las entrevistas, el investigador debe obtener datos completos y profundos sobre la manera cómo ven los individuos, los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos. Durante la narración, se le solicita al entrevistado que se explaye sobre los significados, la vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia; asimismo, se le pide que realice un análisis personal de las consecuencias, secuelas, efectos o situaciones que siguieron a dichas experiencias (Hernández, 2006). Como se puede apreciar, la guía de entrevista IC-MAEPI-V1 (ver anexo 10) plantea preguntas referentes a los tópicos que buscan detonar, en los instructores comunitarios que conformarán la “muestra de casos-tipo”, una reflexión retrospectiva y cronológica sobre sus experiencias de vida.

Para verificar la guía de entrevista IC-MAEPI-V1 y las condiciones de su aplicación, el 23 de Marzo se realizó una prueba piloto en las oficinas de la Coordinación de la “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas”. Para ello, se solicitó a la coordinadora académica su autorización para entrevistar a José Hernández Hernández, instructor comunitario MAEPI, quien brinda sus servicios en la comunidad de Luquillo del municipio Larráinzar.

Durante la entrevista se observó que el entrevistado proporcionó la información que se esperaba sobre sus vivencias y experiencias, validando así la adecuación del instrumento. Al transcribir la entrevista se

consideró la oportunidad de separar el tópico de antecedentes educativos de los tópicos relativos a la formación y servicio como instructor comunitario MAEPI. También se reformularon las preguntas del tópico competencias MAEPI y competencias de los instructores comunitarios MAEPI, ya que se consideró substancial poder plantear estas preguntas, con base a los tres grandes componentes de la competencia intercultural. Así se actualizó la guía de entrevista IC-MAEPI-V2 (ver anexo 11).

Entrevista: Programas de formación del IC-MAEPI

En un estudio cualitativo, los datos que proporcionan las personas, con frecuencia hacen referencia a conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias que se manifiestan en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Estos datos se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así generar conocimiento para responder a las preguntas de investigación planteadas (Hernández, 2006).

Se sabe que los coordinadores académicos participan activamente en las reuniones de tutoría y en los cursos de capacitación de las figuras docentes. Por su parte, los capacitadores tutores conducen los grupos de instructores comunitarios y son responsables de proporcionar la formación necesaria para operar los programas educativos. Buscando profundizar en la información relativa al programa de formación docente que se brinda a los instructores comunitarios, se entrevistaron a los coordinadores académicos y capacitadores tutores. Para ello, se utilizó la guía de entrevista Programas de Formación (PF-MAEPI-V1), la cual plantea diversas preguntas referentes a los siguientes tópicos (ver anexo 8):

- ◆ *Datos sociodemográficos*: identificación, funciones y responsabilidades en CONAFE.
- ◆ *Programa de formación de los instructores comunitarios MAEPI*: ejes y contenidos curriculares, figuras docentes que participan, calendarización de actividades.
- ◆ *Capacitación inicial intensiva*: contenidos pedagógicos, lingüísticos y culturales, programa de cursos y talleres, indicadores de seguimiento de instructores comunitarios.
- ◆ *Capacitación permanente*: contenidos pedagógicos, lingüísticos y culturales, programa de cursos y talleres, indicadores de seguimiento y monitoreo de instructores comunitarios.

- ◆ *Competencias interculturales*: integración del enfoque intercultural en las competencias.

Prueba piloto

En el proceso de recolección de datos cualitativos, la inmersión inicial permite conversar con los integrantes de la muestra, recabar impresiones y realizar los primeros registros que permiten retroalimentar el planteamiento del problema de investigación. Con base en estos primeros datos, el investigador reflexiona, analiza si el ambiente y la muestra son pertinentes, y realiza los cambios que considere necesarios (Hernández, 2006).

Al verificar el diseño de la guía PF-MAEPI-V1, se propuso realizar una prueba piloto de la guía de entrevista. Para ello, se solicitaron las autorizaciones necesarias en la Delegación CONAFE de Chiapas (ver anexo 12). Así, el 7 de Marzo 2008 en las oficinas de la Coordinación de la “Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas”, se entrevistó a la licenciada Enriqueta Pérez Ortiz, coordinadora académica MAEPI y, por lo tanto, integrante de la “muestra de expertos” propuesta en este estudio.

Durante la prueba piloto se observó que la entrevistada proporcionó la información que se esperaba referente a cada uno de los tópicos, permitiendo así validar la relevancia de su participación en la muestra. Esta entrevista se llevó a cabo durante una hora, lo cual permitió comprobar el tiempo estimado, además de poder registrar algunas observaciones referentes a las preguntas planteadas para cada tópico. Al transcribir la entrevista, se revisó la información recolectada con el propósito de ajustar y mejorar la guía de entrevista.

De esta forma, se observó que las preguntas de la guía de entrevista PF-MAEPI-V2 (ver anexo 9), permitieron generar información sobre el programa de formación MAEPI y la manera en que se fortalecen las actitudes, creencias, los conocimientos y las habilidades que poseen los instructores comunitarios sobre sus propios valores culturales, los valores culturales de sus alumnos y las estrategias educativas que aplican el enfoque intercultural.

Procedimiento de investigación

Con base en el método mixto, se propuso un procedimiento diseñado por etapas que organizara las actividades de investigación. Para Hernández

(2006), la combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles y secuencias. En un *diseño de dos etapas*, se aplica primero un enfoque y después otro, de forma independiente o no, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque.

Así se aplicó un *diseño cuantitativo* y un *diseño cualitativo* de manera *secuencial*, asentado en *dos etapas por derivación*; esto significa que una etapa se construirá sobre la otra (Hernández, 2006). Durante la etapa cuantitativa se aplicaron instrumentos para caracterizar a los instructores comunitarios y medir sus competencias interculturales. En la etapa cualitativa se entrevistaron a la “muestra de expertos” en relación a los programas de formación docente y a los instructores comunitarios “casos-tipo” para profundizar en el estudio de competencias interculturales. Creswell (2003) indica que estos diseños son tanto exploratorios como explicativos; y tal vez constituyen el modelo mixto más utilizado y de mayor antigüedad.

Como se puede observar en la figura 10, el procedimiento propuesto para realizar este estudio contempla una etapa para recolectar y analizar datos cuantitativos, una etapa para recolectar y analizar datos cualitativos; a través de una tercera etapa se propuso triangular los resultados cuantitativos y cualitativos, y también contrastar los hallazgos con la teoría.

Figura 10.

Etapas del proceso de investigación con actividades a detalle

<i>Etapa 1: Estudio cuantitativo</i>	<i>Etapa 2: Estudio cualitativo</i>	<i>Etapa 3: Conclusiones</i>
Solicitar autorizaciones	Estudiar instructores comunitarios	Triangular
Realizar prueba piloto	* <i>Seleccionar casos-tipos</i>	* <i>Resultados cuantitativos</i>
Aplicar instrumentos	* <i>Entrevistar instructores comunitarios</i>	* <i>Resultados cualitativos</i>
* <i>Instructor comunitario conafe</i>	Revisar programas de formación	* <i>Teoría</i>
* <i>Competencias interculturales</i>	* <i>Entrevistar coordinador académico</i>	Discutir los resultados
Analizar y comparar datos cuantitativos	* <i>Entrevistar capacitador-tutor</i>	Elaborar conclusiones
	Analizar y comparar datos cualitativos	Redactar reporte final

Cronograma de actividades

Se propuso realizar los trabajos de investigación durante un periodo de 10 meses. Se planearon tres meses para realizar las actividades de la primera etapa y tres para la segunda, realizando los estudios de corte cuantitativo y cualitativo respectivamente. Para la tercera etapa se plantearon cuatro meses, ya que también se propuso elaborar un reporte final.

Figura 11.

Cronograma del proceso de investigación

ACTIVIDAD	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4
Etapa 1: Estudio CUANTITATIVO										
Solicitar autorizaciones	x									
Realizar pruebas piloto	x									
Aplicar instrumentos										
* <i>Instructor Comunitario CONAFE</i>		x								
* <i>Competencias Interculturales</i>		x								
Analizar datos			x							
Etapa 2: Estudio CUALITATIVO										
Estudiar instructores comunitarios										
* <i>Seleccionar casos-tipo</i>				x						
* <i>Entrevistar instructores comunitarios</i>				x						
Estudiar programas de formación										
* <i>Entrevistar coordinador académico</i>				x						
* <i>Entrevistar capacitador-tutor</i>					x					
Analizar datos						x				
Etapa 3: Elaboración CONCLUSIONES										
Triangular los resultados										
* <i>Comparar los datos</i>							x			
* <i>Contrastar con la teoría</i>								x		
Elaborar conclusiones									x	
Redactar reporte final										x

Cabe señalar que antes de iniciar los trabajos de la primera etapa, se presentó nuevamente la propuesta en las oficinas de la Delegación del Consejo Nacional de Fomento Educativo del estado de Chiapas, con el propósito de explicar las actividades previstas y solicitar las autorizaciones correspondientes (figura 11).

Capítulo 4. Análisis de datos

En términos de investigación educativa, el análisis de datos proporciona elementos para establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas, con el propósito de extraer conclusiones y recomendaciones. En función de la pregunta de investigación planteada y del tipo de datos que se hayan recolectado, el análisis puede llegar a involucrar métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos (Creswell, 2005). Para Kerlinger (1985), analizar significa establecer categorías, ordenar, manipular y resumir los datos; en el análisis cualitativo, las categorías emergen a través de la constante comparación de unidades y deben guardar una estrecha relación con los datos (Erlandson, 1993; Hernández, 2006).

Basado en el modelo convergente, este estudio aplica una metodología mixta que emplea un diseño de triangulación. De acuerdo a Creswell (1994), se puede afirmar que la triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual, un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer o converger las perspectivas; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo.

En este capítulo se explica la estrategia mixta utilizada para el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, y se presentan los resultados que se obtuvieron mediante la triangulación en relación a las competencias interculturales que poseen los Instructores Comunitarios que brindan su servicio en la Región de San Cristóbal de las Casas del estado de Chiapas. A continuación, se desarrollan los siguientes puntos: 1) Estrategia de análisis; 2) Análisis de los datos cuantitativos; 3) Análisis de los datos cualitativos, y 4) Triangulación basada en el modelo convergente.

Estrategia de análisis

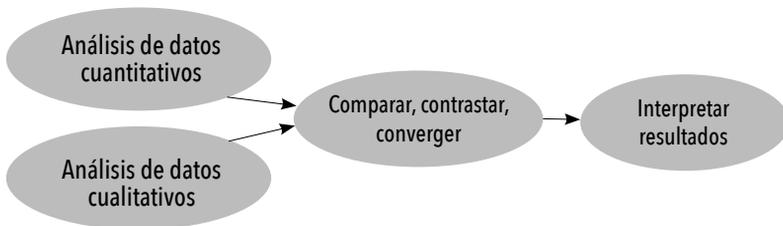
Con base en el método mixto y el diseño planteado, se emplearon técnicas tanto cuantitativas como cualitativas que permitieran generar información relevante para nutrir el proceso de triangulación. De acuerdo a

Hernández (2006), los diseños mixtos se fundamentan en un concepto de triangulación que busca proporcionar una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora. Agrega que la utilización métodos cualitativos y cuantitativos permite implementar un procedimiento de investigación sistemático. De esta forma, los resultados obtenidos a través de cada método al ser validados, iluminan un entendimiento global del fenómeno de estudio.

A la luz del modelo convergente, se realizó un análisis cuantitativo de los datos recolectados mediante los cuestionarios “Instructores Comunitarios CONAFE” (IC-CONAFE-V2) e “Instructores Comunitarios CONAFE-MCC” (IC-MMC-V2). A su vez, los datos que proporcionarían las guías de entrevistas “Programas de Formación del IC-MAEPI” (PF-IC-MAEPI-V2) e “Instructores Comunitarios MAEPI” (IC-MAEPI-V2) se analizaron cualitativamente (ver figura 12). De esta forma, la triangulación se convirtió en la validación mutua de los resultados obtenidos desde los diferentes métodos. Para Kelle y Erzberger (2003), los resultados cuantitativos y cualitativos pueden y deben converger y llegar a similares conclusiones, razón por la cual se busca la convergencia como punto crucial.

Figura 12.

Representación gráfica del proceso de análisis



Matriz para el análisis de datos

Con el propósito de guiar el análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, y su vez orientar el proceso de triangulación, se utilizó una “Matriz de indicadores” integrada por los ejes y las dimensiones propuestas para mediar competencias interculturales en los instructores comunitarios. Basada en el modelo MCC propuesto por Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996), los ejes se fundamentan en los tres grandes componentes de la competencia intercultural y las dimensiones plantean los indicadores.

En la tabla 13 se presentan los indicadores relacionados con las actitudes y creencias; los indicadores referentes a los conocimientos se pueden observar en la tabla 14, mientras que la tabla 15 presenta los referentes a las habilidades o destrezas.

Tabla 13.
Indicadores sobre las actitudes y creencias del IC-MAEPI

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Dimensiones</i>		
	<i>Indicadores</i>		
<p><i>Eje de análisis</i></p> <p>A. <i>Actitudes y Creencias</i></p>	<p><i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i></p> <p>1. Creen que el conocimiento y la sensibilidad hacia la herencia cultural propia, son esenciales.</p> <p>2. Reconocen la manera en que su herencia cultural y experiencias, influyen en sus actitudes, valores y predisposiciones hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>3. Son capaces de reconocer los límites de su competencia y experiencia multicultural.</p> <p>4. Reconocen que pueden sentirse incómodos, en términos culturales, ante sus propias diferencias con los alumnos.</p>	<p><i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i></p> <p>1. Saben que sus reacciones emocionales positivas y negativas hacia otros grupos culturales pueden deteriorar sus relaciones; están dispuestos a contrastar, sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos.</p> <p>2. Saben que sus estereotipos y nociones preconcebidas pueden afectar otros grupos culturales.</p>	<p><i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i></p> <p>1. Respetan las creencias de sus alumnos, porque saben que estas influyen tanto en su visión del mundo como en su práctica educativa.</p> <p>2. Respetan la cosmovisión indígena y conocen las estructuras sociales de sus comunidades.</p> <p>3. Valoran el bilingüismo y no perciben a los otros idiomas o lenguas indígenas como un impedimento para poder llevar a cabo su labor educativa.</p>

Tabla 14.
Indicadores sobre los conocimientos del IC-MAEPI

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Dimensiones</i>		
	<i>Indicadores</i>		
<i>Eje de análisis</i>	<p><i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i></p> <p>1. Conocen su herencia cultural y la forma en que afecta personal y profesionalmente, sus definiciones y predisposiciones en los procesos educativos.</p> <p>2. Conocen y comprenden la manera en que la opresión, el racismo, la discriminación y los estereotipos, los afectan tanto en su persona como en su práctica educativa.</p> <p>3. Son conscientes de su impacto social; conocen que existen diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje y saben que su estilo, puede llegar a bloquear procesos pedagógicos.</p>	<p><i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i></p> <p>1. Tienen conocimiento sobre el grupo o comunidad cultural en la que brindan su servicio; conocen experiencias de vida, herencia cultural y el contexto histórico de sus alumnos.</p> <p>2. Saben que las diferencias culturales y étnicas pueden impactar su práctica educativa, al igual que la personalidad, las oportunidades educativas y la escolaridad de sus alumnos.</p> <p>3. Conocen las influencias sociopolíticas y la manera en que afectan la vida de los grupos étnicos y culturales; saben que los aspectos migratorios, la pobreza, el racismo, los estereotipos y la falta de poder, pueden impactar la autoestima y el autopercepción de sus alumnos en los procesos educativos</p>	<p><i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i></p> <p>1. Tienen un buen conocimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para contextos multiculturales y comprenden que su práctica docente puede entrar en conflicto con los valores de los diferentes grupos culturales.</p> <p>2. Son conscientes de las barreras sociales e institucionales que impiden el acceso a oportunidades educativas de algunos grupos culturales.</p> <p>3. Conocen la parcialidad de los instrumentos de evaluación, y aplican procedimientos para interpretar los resultados que tomen en consideración las características culturales y lingüísticas de los alumnos.</p> <p>4. Conocen las estructuras, jerarquías, valores y creencias familiares desde diferentes perspectivas culturales; poseen suficiente información sobre las características del grupo cultural y los recursos de la comunidad para la cual brindan su servicio.</p> <p>5. Deben ser conscientes de las prácticas discriminatorias tanto de la sociedad como de la misma comunidad, que afectan el bienestar de la comunidad educativa para la cual brindan su servicio.</p>
<i>B. Conocimientos</i>			

Tabla 15.
Indicadores sobre las habilidades o destrezas del IC-MAEPI

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Dimensiones</i>		
	<i>Indicadores</i>		
<p><i>Eje de análisis</i></p> <p>C. <i>Habilidades y destrezas</i></p>	<p><i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i></p> <p>1. Buscan experiencias educativas y de capacitación para mejorar su labor educativa en las comunidades; son capaces de reconocer sus límites, buscan consejos, recurren a personas o recursos más calificados. 2. Buscan comprenderse a sí mismos como seres humanos que desean alcanzar una identidad no racista.</p>	<p><i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i></p> <p>1. Deben conocer y aplicar diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje para poder brindar su servicio en entornos multiculturales; buscar experiencias educativas que enriquezcan su conocimiento y comprensión para desarrollar las habilidades interculturales que puedan mejorar su práctica educativa. 2. Se involucran activamente en eventos, funciones políticas y sociales, celebraciones, de tal manera que su interacción en la comunidad vaya más lejos que un ejercicio didáctico o una labor educativa.</p>	<p><i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i></p> <p>1. Son capaces de aportar una variedad de respuestas educativas; enviar y recibir mensajes verbales y no verbales; no se conforman con un solo método didáctico o enfoque educativo para brindar su servicio, ya que reconocen que los estilos o enfoques deben considerar un marco cultural; cuando sienten que su estilo es limitado y potencialmente inapropiado, pueden anticiparlo y modificarlo. 2. Son capaces de aplicar estrategias pedagógicas en beneficio de sus alumnos; pueden ayudar a los alumnos a determinar si un “problema” proviene del racismo o prejuicios de otros, de manera que el alumno no personalice estos problemas erróneamente. 3. No se oponen a la búsqueda de consejos de curanderos tradicionales, líderes religiosos o espirituales y médicos, en el tratamiento de los alumnos cuando es apropiado. 4. Interactúan en la lengua requerida por el alumno y, de no ser posible, los dirigen a un instructor comunitario apropiado; reconocen que un problema escolar puede presentarse cuando las habilidades lingüísticas del instructor comunitario no están a la par con las del alumno; en este caso, los instructores comunitarios deben <i>a)</i> buscar un traductor apropiado, o <i>b)</i> remitir al alumno a un instructor comunitario bilingüe y competente. 5. Poseen capacitación y experiencia en el uso de instrumentos de evaluación; no sólo conocen los aspectos técnicos de estos instrumentos sino que también están conscientes de sus limitantes culturales; esto les permite el uso de diversos instrumentos de evaluación tradicionales para el beneficio de los alumnos. 6. Al llevar a cabo una evaluación, deben atender y trabajar en la eliminación de la parcialidad, los prejuicios y contextos discriminatorios, desarrollar su sensibilidad e intervenir en aspectos como la opresión y racismo; se responsabilizan en los procesos educativos de sus alumnos, al establecer metas, expectativas, derechos y apoyar en su orientación. 7. Toman la responsabilidad de educar a los alumnos sobre sus derechos, metas, expectativas y proveen una adecuada orientación cultural.</p>

Análisis de datos cuantitativos

En el análisis cuantitativo de los fenómenos sociales, la estadística es una técnica sustentada por métodos científicos que se utiliza para recoger, organizar, resumir y analizar datos, así como para tomar decisiones y obtener conclusiones válidas (Kerlinger, 1985). Actualmente, el análisis cuantitativo se realiza por medio de sistemas informáticos o paquetes estadísticos, los cuales se emplean, en especial, cuando existe un volumen considerable de datos que se desean analizar (Vilá, 2006; Hernández, 2006).

Con base en las necesidades de este estudio, al realizar el análisis de datos cuantitativos se decidió utilizar el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) desarrollado por la Universidad de Chicago, el cual permite registrar datos para a su vez generar diversos análisis. A través del paquete SPSS se realizaron cálculos estadísticos de los datos que se recolectaron mediante los 166 cuestionarios “Instructores Comunitarios CONAFE” (IC-CONAFE-V2) y 166 cuestionarios “Instructores Comunitarios CONAFE-MMC” (IC-MMC-V2).

Cabe señalar que previo al análisis, los datos recolectados se codificaron para transferirlos a una tabla, limpiarlos de errores y registrarlos en los archivos del paquete SPSS. De esta forma, el proceso de análisis cuantitativo se inició con la exploración de los datos, al revisar los datos propuestos para caracterizar cada variable mediante tablas de frecuencias, medias de tendencia central y dispersión. También se evaluó la confiabilidad y validez lograda por cada instrumento. Posteriormente, se realizaron las pruebas estadísticas que se seleccionaron en función de los objetivos planteados y propósitos de cada instrumento.

A su vez, el análisis estadístico de los datos relacionados con las competencias interculturales de los instructores comunitarios, se apuntaló en los ejes y dimensiones de la “Matriz de Indicadores” (ver tablas, 13, 14 y 15).

Análisis de los datos del cuestionario IC-CONAFE-V2

A partir de los datos recolectados mediante los 166 cuestionarios IC-CONAFE-V2 que se aplicaron a los instructores comunitarios, los análisis de estadística descriptiva permitieron recoger y resumir las informaciones de la población muestra e identificar sus principales características (Vilá, 2006).

En los trabajos de codificación, se utilizó un manual para registrar las variables y los códigos (ver anexo 3). Al limpiar los datos se verificaron los rangos propuestos para detectar y corregir los valores no válidos, inusuales, atípicos o extremos; también se verificó la consistencia al corregir combinaciones no permitidas, inusuales, denominadores o valores ausentes. Una vez verificados los datos, se exploraron los resultados de las preguntas que fueron planteadas para caracterizar cada variable (ver tabla 16).

Tabla 16.
Preguntas del cuestionario IC-CONAFE-V2

<i>Variable</i>	<i>Total de preguntas</i>	<i>Preguntas</i>
A) Sociodemográficos	6	(1-6)
B) Laborales	10	(7-17)
C) Formación	14	(18-31)
D) Práctica docente	19	(32-50)
E) Comunidad	5	(51-54)
F) Tecnología	4	(55-58)
G) Expectativas	2	(59-60)

Una vez registrados los datos, el paquete estadístico SPSS permitió realizar diversos análisis descriptivos, con el propósito de identificar posibles factores que posteriormente pudieran analizarse con base en los resultados que se obtuvieran respecto a las competencias interculturales. A continuación se describen los datos, valores y las puntuaciones obtenidas para cada una de las variables.

A) Sociodemográficos

En la Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena, los programas de educación comunitaria son impartidos por jóvenes instructores comunitarios de entre 14 y 24 años de edad, con estudios mínimos de secundaria y hablantes de la lengua indígena de la comunidad en donde brindan su servicio (Murugó, 2007; Torres, 2000; 2005).

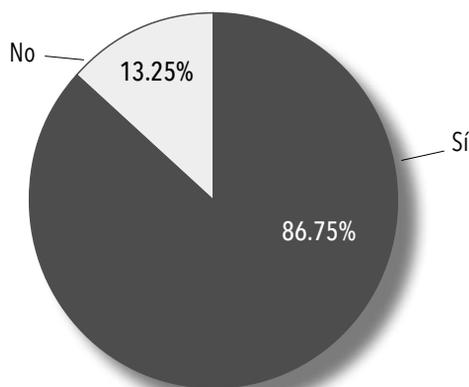
A la luz de la estadística descriptiva, los datos recolectados revelan que los instructores comunitarios CONAFE de la Región 13 de San Cristóbal se encuentran en un rango de edad que oscila entre 15 y 26 años. Predominan los instructores comunitarios de 20 años con un 21.2%, seguidos de un 17.6% de 18 años, 13.3% de 19 y 21 años, 8.5%

de 24 años, 6.0% de 17 y también un 6.0% de 22 años. Sólo un 4.8% y 1.8% de instructores comunitarios tienen 16 y 15 años respectivamente, mientras que los instructores comunitarios de 25 y 26 años representan un total de 3%.

Cabe destacar que un 56% son hombres, mientras que las mujeres representan un 44%. También se observa que en su gran mayoría, los instructores comunitarios hablan alguna lengua indígena (ver figura 13), destacando el tsotsil con 55.4% y el tseltal con 24.7%.

Figura 13.

¿El instructor comunitario habla una lengua indígena?

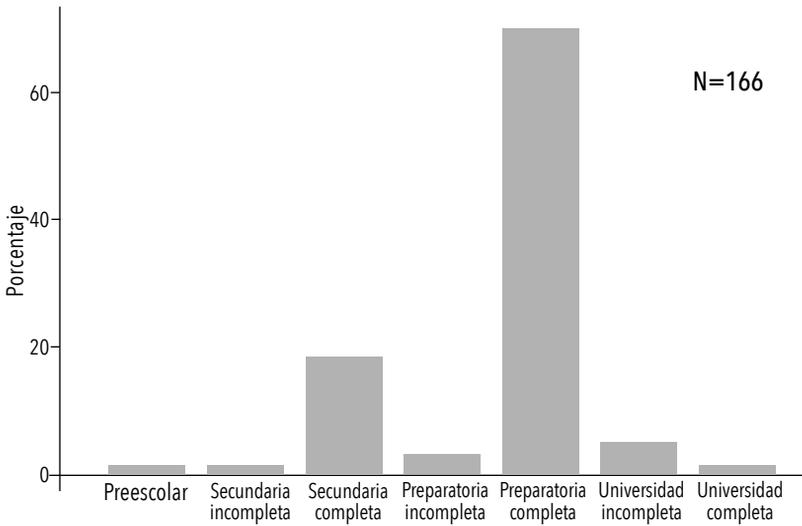


Esta tendencia converge con los datos que se recolectaron en relación a las lenguas que se hablan en las comunidades localizadas en la Región 13 de San Cristóbal, ya que en estos centros escolares, tanto los alumnos como los padres de familia, en 75.3% hablan el tsotsil y 21.6% el tseltal, mientras que las otras lenguas y entre las cuales se encuentra el español sólo alcanzan un 3.1% del total.

En cuanto al nivel de escolaridad se encontró que los instructores comunitarios, en su gran mayoría, es decir en 69.9%, han terminado sus estudios de preparatoria y sólo 3.1% reporta haber cursado estudios de preparatoria incompleta. A su vez, 18.1% de los instructores comunitarios afirma haber terminado la secundaria, y sólo un 1.2% se reporta con secundaria incompleta, al igual que un 1.2% indica sólo haber cursado el preescolar. Por otra parte, un 4.9% señala tener estudios de universidad incompleta y sólo un 1.2% afirma haber finalizado con éxito la educación superior (véase figura 14).

Figura 14.

Nivel escolar del instructor comunitario



Aunque se observa que en su gran mayoría los instructores comunitarios son solteros, un 9.1% indicaron ser casados y un 6.1% se reportan vivir en unión libre.

B) Laborales

Cada año se desarrolla una campaña nacional y estatal, dirigida a jóvenes del medio rural, invitándolos a que se integren en los programas del CONAFE y que, a su vez, reciban una beca que les permita continuar sus estudios. Durante este proceso de captación se toman en consideración algunos criterios como son: el promedio escolar, la actitud y vocación de servicio, las capacidades deseables para brindar un servicio social comunitario, habilidades de lectura, expresión oral y escrita, la resolución de problemas, entre otras (CONAFE, 2007).

En el caso de la Región 13 de San Cristóbal, una gran parte de los instructores comunitarios, es decir un 58.4%, manifiesta que conocieron el CONAFE por la información que el personal de esta institución fue a explicar a su secundaria. Por otra parte, 15.1% se enteró a través de la radio y 2.4% televisión, mientras que 23.5% indicó otros medios como son amigos y familiares, o visitas que ellos mismos realizaron a las instalaciones.

En cuanto a los requisitos que debieron cumplir para poder presentar su candidatura, en la tabla 17 se destaca que un 10.8 por ciento necesitó presentar un examen, un 4.2 por ciento requirió una entrevista y sólo el 1.8 por ciento pudo entrar gracias a un buen promedio escolar. La gran mayoría, es decir 61.4 por ciento, también mencionó otros requisitos, por ejemplo: certificado de estudios, certificado médico, fotografías, acta de nacimiento, ser responsable y tener ganas de trabajar, cumplir con la capacitación, y sobre todo enfatizaron el hecho de hablar una lengua indígena.

Tabla 17.

Requisitos que debió cumplir el instructor para entrar al CONAFE

<i>Requisitos</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Una entrevista	21	4.2
Un examen	59	10.8
Buen promedio escolar	17	1.8
Ninguno	19	21.7
Otros	64	61.4
<i>Total</i>	<i>180</i>	<i>100.0</i>

Torres (2000; 2005) reporta que al iniciarse el modelo de educación comunitaria CONAFE, los instructores comunitarios permanecían incluso hasta seis o siete años en la comunidad asignada, combinando su servicio con sus estudios. Al percatarse de las dificultades de esta situación, se creó un programa en el cual se permitía al instructor comunitario continuar sus estudios los sábados cada 15 días, no obstante, esto fracasó. Así se requirió buscar otras alternativas, destacando la opción actual en la cual el joven labora por uno o dos años de tiempo completo, y una vez concluido su servicio recibe una beca para continuar sus estudios hasta por 5 años.

Efectivamente, la literatura referente al CONAFE con frecuencia afirma que una de las principales características, que distinguen al instructor comunitario, se relaciona con la necesidad de alojarse en la comunidad durante su servicio. Sin embargo, en la Región 13 de San Cristóbal un 77.2 por ciento de los instructores comunitarios afirmó no habitar en su comunidad de asignación; indican que todos los días se trasladan en autobús, taxi, camión, bicicleta o a pie, en un trayecto que puede durar desde una hora para un 66.3 por ciento y hasta dos o tres horas para un 19.9 y 13.8 por ciento, respectivamente.

También se observa que un alto porcentaje, es decir un 65.7 por ciento, desempeña su labor como instructor comunitario por primera vez, mientras que un 22.9% está en su segundo año y sólo un 11.4% mencionó tener más de dos años brindando su servicio en esta institución. Cabe mencionar que entre los instructores comunitarios que se encuentran en su segundo o tercer periodo de servicio, un 0.6 por ciento indica haber participado en los años anteriores como asistente educativo, y otro 0.6% como capacitador tutor. Aunque en su gran mayoría, es decir un 90.2 por ciento reportan haberse desempeñado desde su inicio como instructores comunitarios, un 8.6 por ciento también manifestó haber prestado su servicio social en los programas educativos como figura solidaria.

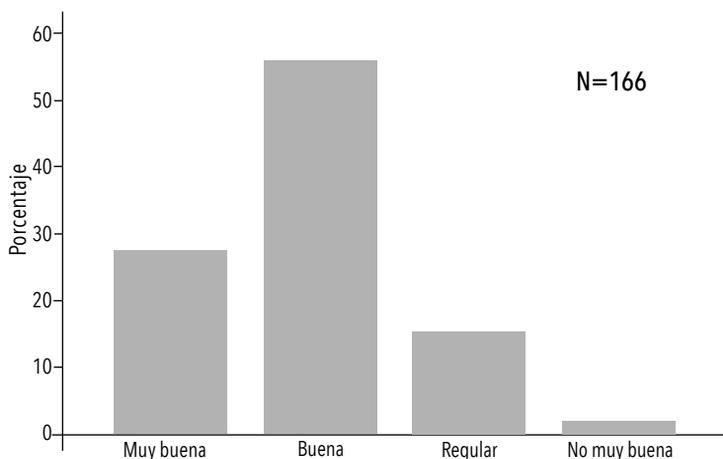
C) Formación

Una vez seleccionados los instructores comunitarios, se les ofrece un programa de formación docente que inicia con una capacitación intensiva, la cual tiene una duración de dos o tres meses. Al iniciar el ciclo escolar, continúan su proceso de formación asistiendo a reuniones mensuales de capacitación permanente, recibiendo visitas de asesoría de los capacitadores tutores y apoyo en la comunidad asignada, al igual que un curso intensivo de actualización que se lleva a cabo en diciembre. En estas reuniones los jóvenes resuelven sus dudas y exponen casos relevantes que hayan experimentado en su comunidad y que puedan ser de utilidad para sus compañeros (CONAFE, 2007).

En la Región 13 de San Cristóbal, la mayoría de los instructores comunitarios consideraron positivamente la capacitación que recibieron al inicio; 55.8 por ciento opinó que la capacitación fue buena, y hasta un 27.2 por ciento la situó en el nivel de muy buena. Sólo el 15.2 y el 1.8 por ciento restantes opinó que fue regular o no muy buena, respectivamente (véase figura 15).

Figura 15.

¿Cómo le pareció la capacitación inicial al instructor comunitario?



Cabe señalar que lo que más gustó de esta capacitación inicial, fueron las actividades de aprendizaje con un 26.8%, seguidas por la metodología 21.6%, los contenidos 18.5% y los talleres 17.4%; lo que menos gustó fueron los materiales didácticos 15.7%.

En la autoevaluación del ejercicio 2007, se reconoce que respecto a los materiales didácticos y guías de capacitación, es fundamental revisar y, en su caso, actualizar sus contenidos y estructura a fin de ofrecer un esquema de formación pertinente al instructor comunitario (CONAFE, 2007). Al respecto, un 91.1 por ciento afirma haber recibido las guías MAEPI, mientras que un 9.9 por ciento indica no tenerlas. Sin embargo, solo un 35.8 por ciento reporta disponer del *Manual del Instructor Comunitario*, y un 64.2 por ciento señala no haberlo recibido.

Dentro del programa de formación docente, los instructores comunitarios consideran que el aspecto de mayor utilidad para realizar su labor docente es el pedagógico con un 30.3%, seguido del lingüístico 29.9% y cultural 23.0%, y por último el aspecto tecnológico 16.8%. También, en su gran mayoría los instructores manifiestan que desean que se les brinde un mayor apoyo en el aspecto pedagógico 30.0% y lingüístico 26.6%, dejando en un segundo término el tecnológico 21.8% y el cultural 21.6%.

En MAEPI se busca posicionar a la escuela como un espacio de la comunidad en la que los sujetos puedan recrear y desarrollar su lengua

y cultura, en función de sus necesidades básicas. Los contenidos curriculares MAEPI se abordan a través de estrategias que prevén acciones con significado y sentido propios. En el “*Taller de lengua y cultura*”, el instructor comunitario retoma la lengua y la cultura de los ámbitos comunitarios para realizar un trabajo acorde a las características y necesidades de los estudiantes; es un momento del programa de formación docente, que promueve un aprendizaje teórico-práctico. Por su parte, el “*Taller de investigación y desarrollo lingüístico*” hace hincapié en la investigación de las lenguas en un sentido amplio, a fin de explorar y adquirir conocimientos por medio de actividades y ejercicios, para realizar un trabajo de investigación que suscite y mantenga el interés por los aspectos lingüísticos (CONAFE, 2006).

Durante el programa de formación docente que brinda la Región 13 de San Cristóbal, los instructores comunitarios en un 75.3% reportan haber participado en el “*Taller de lengua y cultura*”, aunque un 24.7% señala que aún no han participado. En el “*Taller de investigación y desarrollo lingüístico*” un 86.1% afirma haber participado, y sólo un 13.9% de los instructores comunitarios manifiesta no haber tenido la oportunidad de participar.

Respecto a las reuniones mensuales de capacitación permanente que ofrecen los capacitadores tutores a los instructores comunitarios, también las consideran positivamente, pues un 20.5% opina que son muy buenas y hasta un 72.3% las sitúa en el nivel de buenas. Sólo un 7.2% opinó que son regulares o no muy buenas. A su vez, los instructores reportan que reciben las visitas de asesoría y de apoyo en la comunidad en un 77.7% mensualmente, mientras que un 6.0% semanal y semestralmente, y hasta un 16.3% manifiesta nunca haber recibido asesoría o apoyo en su comunidad de asignación.

En la propuesta CONAFE para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes se destaca la evolución formativa a través de la observación del proceso de aprendizaje; así un 84.3% afirma registrar todas las informaciones para los formatos de evaluación MAEPI, y sólo un 15.7% señala no hacerlo. Asimismo, un 94.6% manifiesta haber realizado el diagnóstico de su comunidad de asignación, y solo un 4.8% señala no realizarlo. A su vez, un 57.9% afirma llevar un diario de campo MAEPI y conocer su utilidad, mientras que un 31.7% indica tenerlo pero desconocer su utilidad, y un 10.4% confiesa no tenerlo y desconocer su utilidad. Cabe señalar que el diario de campo en MAEPI constituye uno de los instrumentos de apoyo más valiosos, ya que es un auxiliar con el

que todas las figuras docentes pueden profundizar, a lo largo del ciclo escolar, sus conocimientos sobre la comunidad, microrregión o región en la que prestan su servicio social (CONAFE, 2006).

D) Práctica docente

En los últimos años, las propuestas que han surgido para abatir el rezago educativo en diversos países de América Latina se han basado en modelos de educación comunitaria con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a los servicios educativos y mejorar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García, 1993). Así, el servicio social que brindan los instructores comunitarios en la Región 13 de San Cristóbal, permitió iniciar el ciclo escolar 2008-2009 desde el mes de agosto, y de lunes a viernes. Aunque un 72.9% de los instructores piensa que el tiempo que pasan los niños en la escuela es mucho o suficiente, un 27.1% consideran que en realidad es poco o muy poco. También afirman que en un 91.6% los niños recibieron un paquete de material didáctico al inicio del periodo, y que sólo un 8.4% no lo recibió o quizás lo recibirá después de haberse iniciado el ciclo escolar.

En el documento “*CONAFE - Concentrado de niños por micro región*” del ciclo escolar 2008-2009 se observa que los 173 instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal, atienden a un total de 869 niñas y 812 niños, es decir 1 681 alumnos repartidos en los niveles de preescolar 45.9%, primaria 46.3% y secundaria 7.8%. También se observa que los grupos escolares son pequeños, ya que en un 54.6% están conformados por uno a cinco alumnos, un 34.6% por seis a 10 alumnos, un 8.7% por 11 a 15 alumnos y sólo un 2.1% por 16 a 26 alumnos. Ciertamente, los programas CONAFE han sido diseñados para ofrecer una alternativa educativa para las comunidades dispersas y de poca población (CONAFE, 2004).

De esta forma, los instructores comunitarios reportan atender en un 98.2% a niñas y niños indígenas, e indican que sólo en un 1.8% son mestizos. También señalan que, en sus grupos, los alumnos son de diferentes edades y distintos grados. Ciertamente, MAEPI fue diseñado para atender comunidades indígenas marginadas (DGEI, 2007).

En MAEPI se busca incorporar los saberes culturales de cada grupo étnico como parte de los contenidos escolares, fomentando la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español con la misma fluidez y soltura; realizar con destreza y competencia la planificación, ejecución y verificación de los resultados de un quehacer útil y necesario en un contexto social (CONAFE, 2006). Dentro de las

competencias MAEPI, un 21.1% de los instructores indican que la competencia que más desarrollan en el aula es la problematización, seguida por la investigación y la organización-socialización en 17.4% respectivamente, en un 16.7% las matemáticas, mientras en un 14.7% el bilingüismo oral y en 12.7% el escrito.

En la tabla 18 se muestra que respecto a la lengua en su mayoría afirmaron que el elemento que más desarrollan en su práctica docente es el español escrito, seguido del español oral y el bilingüismo oral. A su vez indican, el bilingüismo escrito, la lengua indígena oral y la lengua indígena escrita.

Tabla 18.

Lo que más desarrolla el instructor en su práctica docente respecto a la lengua

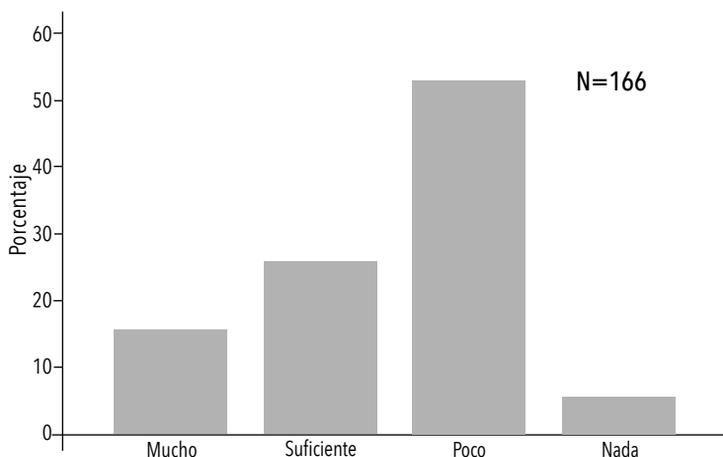
<i>Componente</i>	<i>%</i>
Bilingüismo escrito	16.0
Bilingüismo oral	16.3
Español escrito	20.6
Español oral	19.4
Lengua indígena escrita	12.0
Lengua indígena oral	15.7
<i>Total</i>	<i>100.0</i>

Respecto al ámbito cultural, los instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal afirmaron que en su mayoría desarrollan entre sus alumnos los saberes en 15.8%, las tradiciones en 14.9%, los valores en 14.9%, las costumbres en 14.0%, el conocimiento de la cultura propia en 12.2%, las actividades artísticas en 11.8%, el conocimiento de otras culturas en 8.7% y, por último, en 7.6% los rituales.

Destaca esta última información referente al conocimiento de la cultura propia, pues aunque en su gran mayoría los instructores comunitarios son oriundos de la región a la cual pertenece su comunidad de asignación, más de la mitad, es decir un 58.4%, indican que poseen poco o ningún conocimiento sobre la etnia o el grupo cultural de sus alumnos, a su vez un 25.9% señala conocerla de forma suficiente y sólo un 15.7% reconoce tener muchos conocimientos (ver figura 16).

Figura 16.

¿Conoces la etnia o el grupo cultural de tus alumnos?



De la misma manera, al preguntarles si en sus clases hablan con sus alumnos en su lengua indígena, una gran mayoría, equivalente a 64.5%, afirma no hacerlo o muy poco, un 21.6% indica hablar lo suficiente y sólo un 13.9% reconoce hablarles mucho.

Estas informaciones referentes al uso de su lengua indígena y el conocimiento de la cultura propia, contrastan con las respuestas que proporcionaron en relación a su práctica docente, ya que al preguntarles si toman en cuenta los saberes y tradiciones de la comunidad de asignación en sus actividades docentes, los instructores comunitarios, en un total del 60.2%, afirman considerarlos mucho o suficiente, mientras que un 38.0% indica que poco y sólo un 1.8% admite no tomarlos en consideración.

Efectivamente, estos resultados contrastan ya que el CONAFE reconoce que los grupos de preescolar, primaria y secundaria están conformados por niñas y niños con características diversas, sobre todo las referidas a los orígenes culturales y lingüísticos de un país pluricultural y plurilingüe. Por ello, en todos sus programas educativos la diversidad cultural presente en las centros escolares debe reconocerse, considerarse y aprovecharse como ventaja pedagógica, donde todos aprenden de todos (CONAFE, 2004).

En la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena se considera relevante promover el desarrollo de *competencias de carácter social*, así como la participación de las madres y los padres de familia de

manera significativa en los proyectos educativos que benefician a la comunidad, retomando como ejes transversales la equidad, perspectiva de género, interculturalidad y derechos humanos. Para ello, se recomienda desarrollar las habilidades del instructor comunitario que fortalezcan el conocimiento y la difusión de sus propias manifestaciones culturales, además de incentivar su participación e involucramiento en las diversas acciones y estrategias (CONAFE, 2007).

Como parte de las acciones de formación docente, se considera fundamental realizar reuniones de actualización dirigidas a todas las figuras docentes que participan en la operación de los proyectos culturales propuestos como acciones de fortalecimiento educativo. En esta línea de acción, se considera necesario editar el taller “Aprendiendo juntos en la diversidad” y seleccionar lecturas para el instructor comunitario (CONAFE, 2007).

No obstante, al preguntarles a los instructores comunitarios si aplican el “*enfoque intercultural*” en la planeación de sus clases, aunque un 37.3 % indica que sí lo conoce y que también lo aplica, un 45.2% señala que sí lo conoce pero que no lo aplica lo suficiente, un 14.5% admite no aplicarlo, y sólo un 3.0% manifiesta no conocerlo.

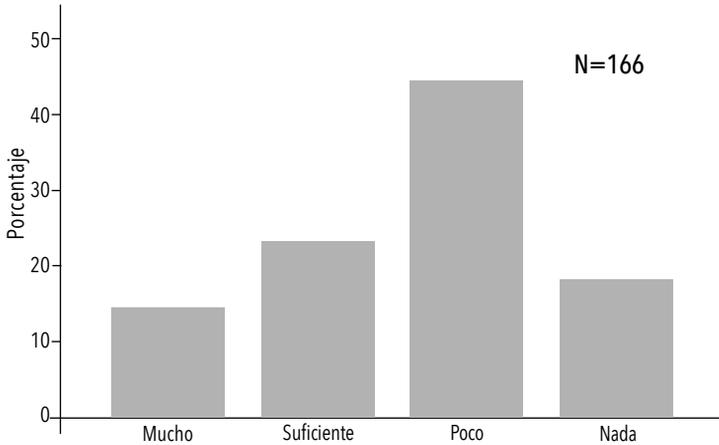
E) Comunidad

En un modelo de educación comunitaria, la labor educativa del instructor comunitario es influida ampliamente por la participación tanto de los alumnos como la de los padres de familia y comunidad misma. Su intervención va más allá del alojamiento y alimentación que se ofrece a los instructores comunitarios, ya que como sujetos activos participan con su experiencia, en la elaboración del programa educativo; al incorporar a los contenidos del plan de estudios nacional sus prácticas y saberes comunitarios, así como sus necesidades e intereses particulares, implementan un modelo que sea significativo (CONAFE, 2007).

No obstante, la mayoría de los instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal manifestaron no recibir o recibir poco apoyo por parte de los padres de familia (52.7%), mientras que un 36.4% indica recibir suficiente y sólo un 10.9% afirma que los padres participan activamente en las actividades escolares. Esta información converge con el apoyo que reciben de la comunidad, ya que en un 64.2% reporta no recibir o recibir poco apoyo, mientras que un 29.1% señala recibir suficiente, y sólo un 6.7% afirma que los miembros de su comunidad de asignación participan plenamente (ver figura 17).

Figura 17.

Apoyo que reciben los instructores de los padres de familia



Para Torres (2000; 2005), un aspecto discutible de esta “participación comunitaria”, que pone en jaque el tema de la equidad, reside en la contribución económica. A estos contrastes, de por sí contrarios al apropiado desarrollo educativo rural, se suma la prevaencia de pobres expectativas de alumnos y padres de familia. En las comunidades rurales e indígenas generalmente sólo se exige escuela y maestro, mientras que en términos de calidad y utilidad del servicio, las exigencias son prácticamente nulas (Universidad Veracruzana, 2003)

A través de los años, el CONAFE ha demostrado una gran sensibilidad para adecuar sus ofertas educativas a las necesidades y condiciones de vida de los grupos tradicionalmente excluidos (Torres, 2000). Sus programas educativos han buscado ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y logro para la población que habita en las zonas rurales e indígenas (CONAFE, 2007). Al respecto, los instructores comunitarios que brindan su servicio en la Región 13 de San Cristóbal reportan que los centros escolares en un 10.3% llevan más de 16 años de haberse instalado, mientras que un 17.6% entre 11 a 15 años, un 32.2% entre seis a 10 años, y un 40.0% han sido instalados en los últimos uno a cinco años.

Entre los objetivos estratégicos del CONAFE, que se encuentran alineados con los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se puede citar la necesidad de impulsar el desarrollo personal y profesional de las figuras educativas que se incorporan a los servicios

(CONAFE, 2007). Es de remarcar este objetivo, ya que en la Región 13 de San Cristóbal se reporta que con frecuencia se cambia de instructor comunitario en los centros escolares, es decir en un 42.1 por ciento, ya sea al iniciar el ciclo escolar o durante el mismo periodo. Aunque algunos instructores desconocen en un 23.8 por ciento si van a permanecer asignados a su comunidad durante todo su servicio social, un 20.1 por ciento espera que pocas veces se le cambie de asignación y en un 14.0 por ciento espera que esto sea rara vez.

F) Tecnología

Con base al Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, el CONAFE estableció objetivos estratégicos que consideraron la promoción del uso de recursos tecnológicos, con el propósito de favorecer el acceso a la educación en lugares remotos y con ello ampliar las oportunidades de desarrollo en las poblaciones marginadas. En relación a la modalidad para la atención a población indígena, el reporte de autoevaluación del cierre del ejercicio 2006 estimaba indispensable incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos, a fin de diversificar las estrategias de intervención, los contenidos y materiales empleados en el aula y espacios de formación.

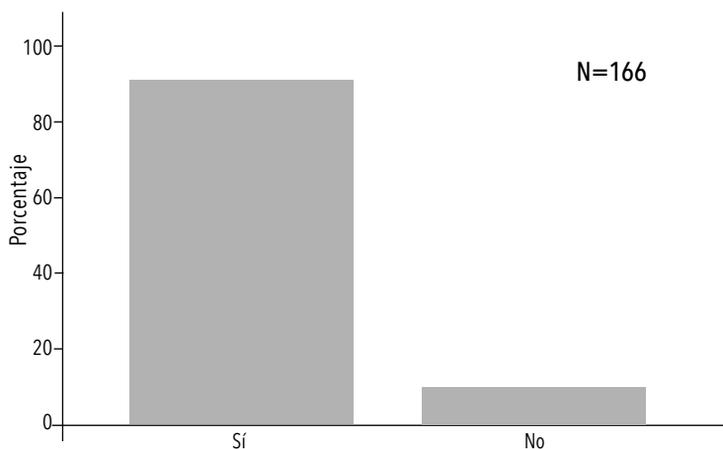
Para continuar con este propósito, los objetivos estratégicos del CONAFE 2007-2012 también consideran impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida. Así se plantearon estrategias para fortalecer el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación desde el nivel de educación básica; apoyar el desarrollo de conectividad en escuelas, bibliotecas y hogares; e impulsar el acceso de los planteles de todo el sistema educativo a plataformas tecnológicas y equipos más modernos. También se propuso el uso de las nuevas tecnologías educativas para ofrecer a sus figuras docentes, un espacio de acceso a la información, capacitación y comunicación, que les permita mejorar su práctica educativa (CONAFE, 2007).

Sin embargo, los instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal reportan que en los centros escolares y en los espacios donde se lleva a cabo la formación docente, aún no se tiene acceso a las nuevas tecnologías educativas; un 85.5% señala que nunca, rara vez o algunas veces la utiliza, y sólo un 14.5% afirmó hacer uso de la misma.

Al preguntarles sobre si consideran que el uso de la tecnología podría mejorar el programa de formación docente que se les ofrece, un 90.3% opinó que sería de mucha utilidad incluir la tecnología educativa, como equipos de cómputo e internet, mientras que sólo un 9.7% consideró que no sería útil (figura 18). En este mismo sentido, 98.2% indicó que le gustaría recibir capacitación sobre el uso de la computadora, y sólo un 1.8% expresó que no. Cabe señalar que un 29.7% de los instructores comunitarios aseguran disponer de una cuenta *email*.

Figura 18.

¿El instructor considera que la tecnología mejoraría la capacitación permanente?



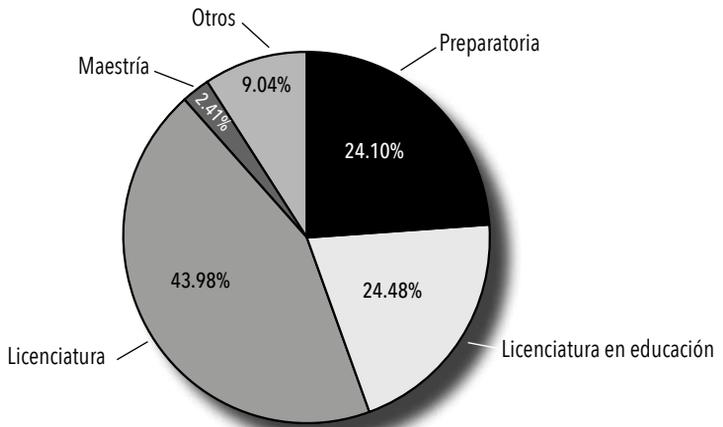
G) Expectativas

Los instructores comunitarios son jóvenes del medio rural que después de una rápida e intensiva formación docente, se incorporan a los centros escolares. Cabe señalar que desempeñan tareas docentes sin tener una vinculación laboral con el CONAFE, pues el marco normativo que regula su labor, no es el mismo que el de un maestro tradicional; el instructor comunitario presta un *servicio social*, por el que no obtiene un salario, sino un sistema de prestaciones. Su vinculación con el CONAFE es individual y no colectiva, ya que no cabe la posibilidad de agremiación (Torres, 2000; 2005). Aunque sus aspiraciones van encaminadas a continuar sus estudios, sus carencias económicas les impiden realizar sus expectativas. Por lo que tienen que buscar una actividad que les permita mejorar su calidad de vida; en el transcurso de su servicio a la vez que

amplían su responsabilidad y compromiso social, también se fortalecen sus perspectivas de desarrollo profesional (Martínez, 2005).

Lo anterior se observa en los instructores comunitarios que brindan su servicio en la Región 13 de San Cristóbal, ya que un 98.2% confirma que utilizará la beca que les ofrecerá el CONAFE para continuar sus estudios, y sólo un 1.8% contestó que no piensa seguir estudiando. Dentro de sus planes y expectativas, un 24.10% aseguró querer aprovechar su beca para cursar el bachillerato y un 43.98% anhela poder realizar estudios de licenciatura; concretamente un 20.48% desea estudiar una licenciatura en educación y un 9.04% se inclinó por otras opciones, entre las cuales especificaron el área profesional de la licenciatura que piensan elegir, como por ejemplo: medicina, desarrollo sustentable, derecho, sistemas computacionales, enfermería, contador público y capacitación para el trabajo, entre otras. De igual manera, es de reconocer que un 2.41% manifestó su deseo de realizar estudios de posgrado, es decir una maestría (ver figura19).

Figura 19.
¿Qué tipo de estudios deseas continuar?



Análisis de los datos del cuestionario IC-MCC-V2

Al registrar los datos recolectados mediante el instrumento IC-MCC-V2, se utilizó un manual de codificación para especificar los códigos de las variables y los valores esperados. Con base en la “Matriz de indicadores”, las variables se asociaron a los ejes y las preguntas a las dimensiones propuestas para orientar el análisis de resultados (ver tabla 19).

Tabla 19.
Preguntas del cuestionario IC-MCC-V2

Variable	Indicador	Dimensión		
		I) Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI
Preguntas				
A) Actitudes y creencias	1	5 (1-5)	3 (29-31)	1 (47-47)
	2	3 (6-8)	2 (32-33)	2 (48-49)
	3	3 (9-11)		1 (50-50)
	4	4 (12-15)		
B) Conocimiento	1	2 (16-17)	2 (34-35)	3 (51-53)
	2	2 (18-19)	3 (36-38)	2 (54-55)
	3	3 (20-22)	3 (39-41)	4 (56-59)
	4			3 (60-62)
	5			1 (63-63)
C) Habilidades o destrezas	1	3 (23-25)	3 (42-44)	3 (64-66)
	2	3 (26-28)	2 (45-46)	3 (67-69)
	3			1 (70-70)
	4			3 (71-73)
	5			2 (74-75)
	6			3 (76-78)
	7			2 (79-80)

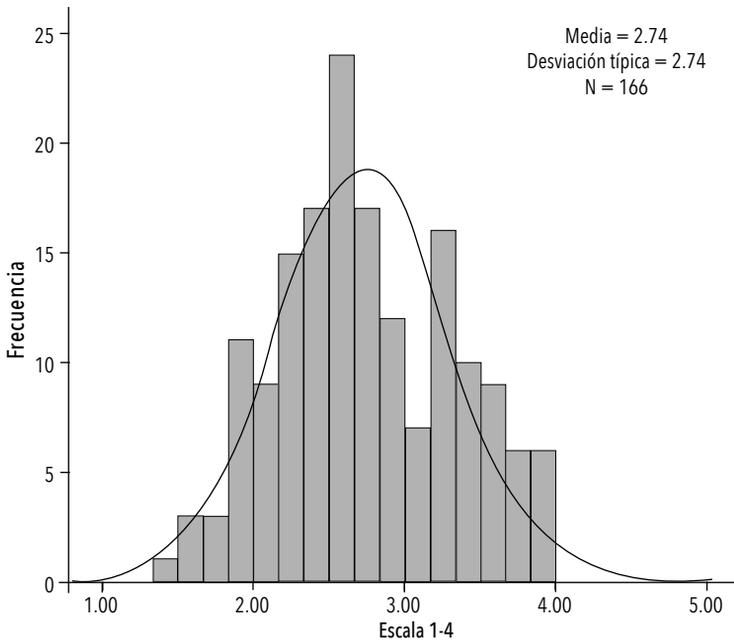
Una vez codificados y verificados los datos, se utilizó el paquete SPSS para realizar análisis de confiabilidad y estadísticos descriptivos sobre cada una de las variables. También se realizaron diversos análisis de varianza (ANOVA) que permitieran comparar los resultados del instrumento IC-MCC-V2 con los resultados del cuestionario IC-CONAFE-V2, con el propósito de detectar posibles factores que pudieran estar relacionados con los resultados obtenidos por los instructores comunitarios en competencias interculturales; se exploraron los datos y se realizó un procedimiento MLG univariante para generar un análisis de regresión y varianza que permitiera contrastarlos.

A través de los resultados se observa que todas las preguntas planteadas obtuvieron un buen índice de confiabilidad. En las preguntas referentes a la variable “*Actitudes y creencias*” se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.918, mientras que las preguntas relacionadas a la variable “*Conocimiento*” obtuvieron un Alfa de Cronbach de 0.950 y un Alfa de Cronbach de 0.941 en las preguntas relativas a la variable “*Habilidades y destrezas*”.

Al calcular el resultado global de la *competencia intercultural*, se tomaron en consideración los resultados obtenidos tanto en las tres variables relacionadas con los componentes, como en sus tres dimensiones; así se observa que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.74 (ver figura 20).

Figura 20.

Gráfica de resultados en competencias interculturales



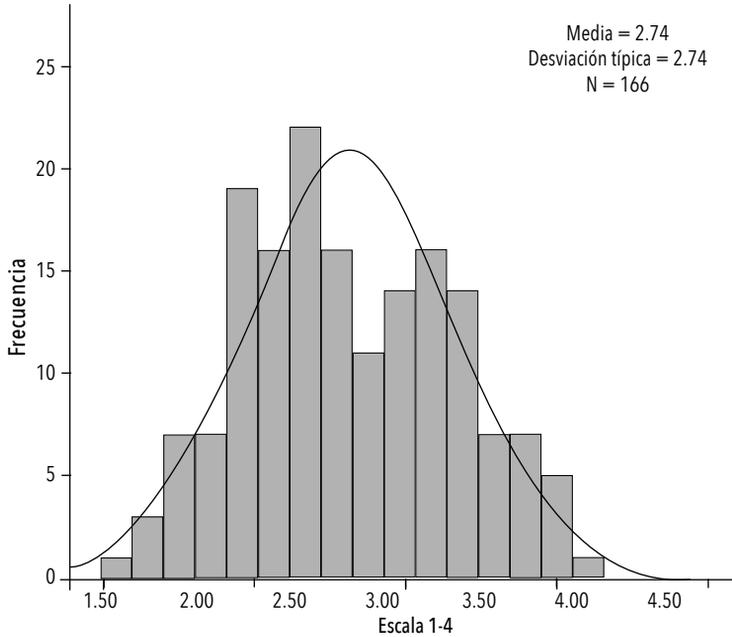
A) Actitudes y creencias

Los indicadores relacionados con este componente, asumen que los instructores comunitarios conocen y muestran las “actitudes y creencias” a ser promovidas en función de las necesidades de sus alumnos; también,

deberán ser capaces de reconocer las reacciones estereotipadas que se puede tener hacia personas diferentes y describir ejemplos concretos sobre el beneficio del trabajo colaborativo, que se realiza en reuniones con instructores comunitarios de diversas comunidades (Malik, 2002). En la figura 21 se observa que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.80, aunque la mayoría de los resultados se sitúan entre 2.17 y 2.63.

Figura 21.

Gráfica de resultados “Actitudes y Creencias”



A su vez, la tabla 20 muestra los resultados que se obtuvieron para cada dimensión; como se puede apreciar, la media más baja se relaciona con la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno (dimensión II) y la más alta con la conciencia que posee el IC-MAEPI sobre sus propios valores y referentes culturales (dimensión I).

Tabla 20.

Resultados de indicadores relacionados con el componente “actitudes y creencias”

<i>Dimensión</i>	<i>Media</i>
I. Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	2.86
II. Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	2.65
III. Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	2.76

Efectivamente, se obtuvo una media de 2.48 en el indicador 2 de la dimensión II, mientras que el indicador 3 de la dimensión I resultó con una media de 2.99 (ver tabla 21).

Tabla 21.

Indicadores sobre las actitudes y creencias del IC-MAEPI

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Dimensiones</i>		
	<i>Indicadores</i>		
<i>Variable de análisis</i>	<i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
	1. 2.86	1. 2.75	1. 2.67
	A) Actitudes y Creencias	2. 2.48	2. 2.87
	3. 2.99		3. 2.64
	4. 2.90		

Al revisar en detalle los resultados de las preguntas planteadas, se puede apreciar la manera en que los instructores comunitarios se perciben en relación a la variable “Actitudes y Creencias” (ver tabla 22).

Tabla 22.
Resultados de las preguntas “Actitudes y Creencias”

<i>Dim.</i>	<i>Ind.</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Media</i>
	1	1. Puedo identificar la cultura a la cual pertenezco y el significado de pertenecer a ella; comprendo las relaciones entre las personas de mi grupo cultural con las personas de otros grupos culturales, históricos, educativos, sociales y políticos.	2.63
		2. Puedo identificar el grupo del que proviene mi herencia cultural. También las creencias y actitudes de las otras culturas a las que me he asimilado.	2.60
		3. Puedo identificar las actitudes, creencias y valores que demuestran mi respeto y valoración hacia las otras culturas, así como las que me impiden respetar o valorarlas.	3.03
		4. Me comprometo a corregir las actitudes y creencias que no me permiten respetar o valorar las diferencias de otros grupos étnicos y culturales.	2.83
		5. Soy capaz de apreciar los aspectos positivos de mi propia herencia cultural y reconocer que me ayudan a entender las diferencias culturales.	3.20
I	2	6. Puedo identificar que la historia de mi grupo cultural, tiene relación con mis oportunidades educativas y la manera en que ha impactado mi visión del mundo.	2.84
		7. Puedo identificar al menos 5 características personales que se relacionan con mi herencia cultural y explicar cómo han influido en mis valores.	2.71
		8. Puedo identificar los factores de mi herencia cultural que influyen en mi visión de pertenencia a un grupo social, mi interpretación de comportamientos, motivaciones, maneras de solucionar problemas y pensamientos en relación con la autoridad y otras instituciones, además de compararlos con las perspectivas de otras personas.	2.60
	3	9. Puedo reconocer en mi labor como instructor comunitario la manera en que mis actitudes, creencias y valores limitan mis capacidades de brindar un buen servicio a mis alumnos.	3.04
		10. Puedo utilizar mis valores, actitudes y creencias culturales para apoyar el desarrollo educativo de mis alumnos.	3.13
		11. Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que he reconocido mis limitaciones y dirigido a los alumnos con personas más capacitadas.	2.80
		12. Soy capaz de reconocer las razones de mi comodidad o incomodidad con respecto a las diferencias étnicas y culturales de otros grupos.	2.70
		13. Soy capaz de identificar diferencias culturales sin juzgarlas.	2.83
4	14. Siempre comunico, acepto y respeto las diferencias culturales de otros grupos.	3.23	
	15. Puedo identificar al menos 5 necesidades de los alumnos de diferentes culturas y la forma de atenderlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	2.83	

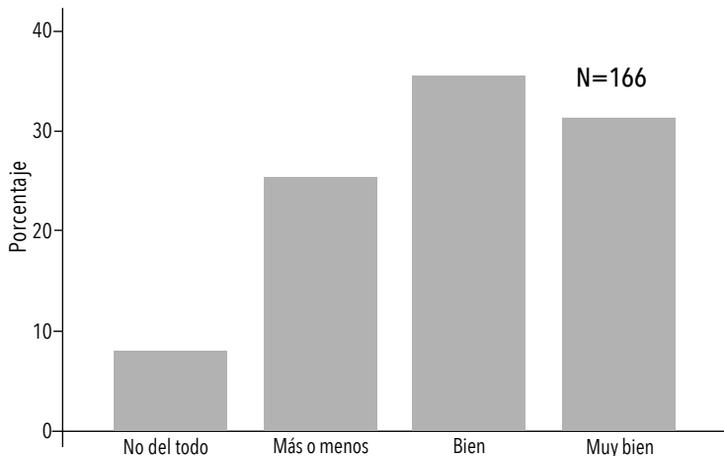
II	1	29. Puedo identificar mis emociones en relación a grupos y personas diferentes, además de reconocer mis reacciones.	2.82
		30. Reconozco que mis reacciones emocionales influyen en mi labor como instructor comunitario.	2.90
	2	31. Puedo describir al menos 2 situaciones que pueden provocar un conflicto a causa de las diferencias culturales; soy capaz de transformar el “conflicto” en “contenido” para mejorar mi práctica educativa.	2.54
		32. Reconozco que tengo estereotipos (<i>ideas preestablecidas</i>) sobre algunas personas que son diferentes a mi grupo cultural.	2.45
	33. Puedo dar ejemplos sobre la manera en que mis estereotipos (<i>ideas preestablecidas</i>), pueden afectar mi labor educativa con los alumnos.	2.51	
III	1	47. Puedo identificar aspectos positivos en la cosmovisión (<i>visión del mundo</i>) de mis alumnos que fortalecen sus oportunidades educativas.	2.67
	2	48. Puedo dar ejemplos sobre la manera en que me integro y coopero con miembros de la comunidad para la cual brindo servicio.	2.90
		49. Puedo describir ejemplos sobre la manera en que me apoyo en la estructura social de la comunidad para ayudar a mis alumnos.	2.84
	3	50. Promuevo en alumnos y otras figuras educativas los valores del bilingüismo.	2.64

Se observa que los mayores resultados se obtuvieron en las preguntas que hacen referencia a la conciencia que posee del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales (I). Por ejemplo, 83.6% de los instructores comunitarios afirma que son capaces de apreciar los aspectos positivos de su propia herencia cultural y reconocer que estos aspectos le ayudan en la comprensión de las diferencias culturales, al igual que un 81.7% señala que comunican, aceptan y respetan las diferencias culturales de otros grupos.

En este mismo sentido, 81.3% afirma utilizar sus valores, actitudes y creencias culturales para fortalecer el desarrollo educativo de sus alumnos, un 71.3% reconoce que sus reacciones emocionales pueden influir en su labor como instructor comunitario y un 66.8% afirma poder proporcionar ejemplos sobre la manera en que se integra y coopera con los miembros de la comunidad para la cual brinda su servicio (figura 22).

Figura 22.

A_P48_Puedo dar ejemplos sobre la manera en que me integro y coopero con miembros de la comunidad para la cual brindo servicio

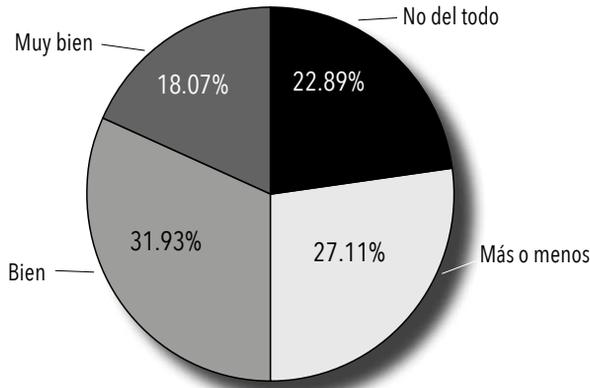


Ciertamente, la propuesta MAEPI busca hacer de la escuela en las comunidades indígenas, un espacio propio de la comunidad en la que todos los sujetos puedan recrear, desarrollar y transformar su entorno en función de sus necesidades básicas (CONAFE, 2006). Para lograrlo, los instructores comunitarios deben aprender a ver, a escuchar, a estar atentos al otro; no obstante, aprender la vigilancia y la obertura desde una perspectiva de diversidad y no de diferencias, requiere del reconocimiento de la existencia del otro, experiencia que se adquiere y se trabaja, ya que no se puede comprender al otro fuera de una comunicación y de un intercambio (Abdallah-Pretceille, 2001; 2011).

En las preguntas relacionadas con la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno (dimensión II, indicador 2), los instructores comunitarios en un 18.1% reconocen sus propios estereotipos y un 22.3% afirma que pueden mencionar ejemplos concretos; 50.0% de los instructores comunitarios afirma ser capaz de reconocer los estereotipos que pueden tener hacia personas diferentes (figura 23), aunque también se observa que un 49.4% no puede proporcionar ejemplos concretos sobre la manera en que los estereotipos pueden afectar su labor educativa con los alumnos.

Figura 23.

A_P32_Reconozco los estereotipos que tengo hacia personas diferentes



Cabe reflexionar sobre estos resultados, ya que la construcción colectiva del conocimiento para la interculturalidad debe desarrollarse desde el diálogo, el cual se convierte en el punto de encuentro donde se construye y se legitima el conocimiento dentro de la diversidad de realidades. Éste es un componente ético y político que supone igualdad, fraternidad, lealtad, respeto y compromiso y que, por ende, no debe admitir estereotipos o nociones preconcebidas que lo limiten o trunquen, ni prejuicios relacionados con raza, religión, clase; aunque sí es preciso comprender y considerar estas cuestiones para respetarlas en todos sus sentidos (Mirabal, 2008).

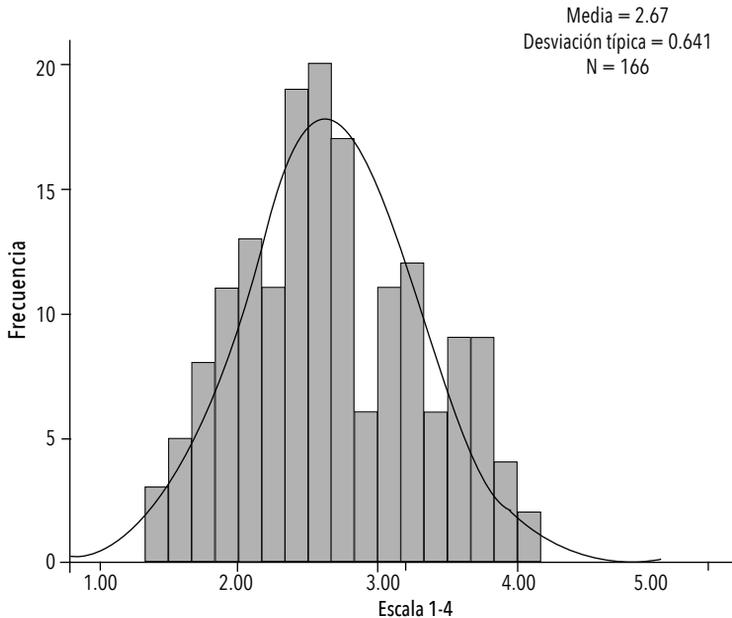
B) Conocimientos

En relación al componente “conocimientos”, los indicadores consideran que los instructores comunitarios deberán conocer tanto su propia cultura como algunos problemas de comunicación que se pueden llegar a presentar al atender alumnos de un grupo cultural distinto al suyo, identificando sus posibles causas. También deberán conocer las relaciones entre la cultura y el poder; explicar dinámicas de distintas culturas y la manera en que factores, como la pobreza y la ausencia de poder, han influido en el desarrollo de algunos grupos culturales. Reconocer que la traducción de instrumentos de evaluación conlleva ciertas limitaciones, así como la importancia del uso apropiado de la lengua, lo cual implica el conocimiento de connotaciones significativas y expresiones coloquiales (Malik, 2002).

Como se muestra en la figura 24, los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.67 en este componente, y sobresalen resultados que se sitúan entre 2.29 y 2.75.

Figura 24.

Gráfica de resultados “Conocimientos”



Ahora bien, las tres dimensiones del componente “conocimientos” obtuvieron, con escasa diferencia, los mismos resultados (ver tabla 23).

Tabla 23.

Resultados de indicadores relacionados con el componente “conocimientos”

<i>Dimensión</i>	<i>Media</i>
Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	2.67
Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	2.67
Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	2.66

Al revisar en detalle los resultados de los indicadores relacionados con las estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI (dimensión III), se observa que tanto los menores como los mayores resultados se encuentran en esta dimensión (ver tabla 24). Así, mientras que los instructores comunitarios afirman conocer estructuras, jerarquías, valores y creencias familiares desde diferentes perspectivas culturales, al igual que poseer suficiente información sobre las características del grupo cultural y los recursos de la comunidad para la cual brindan su servicio (indicador 4), también admiten no estar conscientes o desconocer las barreras sociales e institucionales que han impedido el acceso a mejores oportunidades educativas de los grupos culturales que atienden (indicador 2).

Tabla 24.

Indicadores sobre los conocimientos del IC-MAEPI

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Dimensiones</i>		
	<i>Indicadores</i>		
<i>Variable de análisis</i>	<i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
	1. 2.58	1. 2.64	1. 2.60
	2. 2.65	2. 2.63	2. 2.46
	3. 2.76	3. 2.72	3. 2.68
			4. 2.85
<i>B) Conocimientos</i>			5. 2.78

A través de los resultados de las preguntas planteadas, se puede apreciar la percepción de los instructores comunitarios en relación a la variable “Conocimientos” (ver tabla 25).

Tabla 25.
Resultados de las preguntas “Conocimientos”

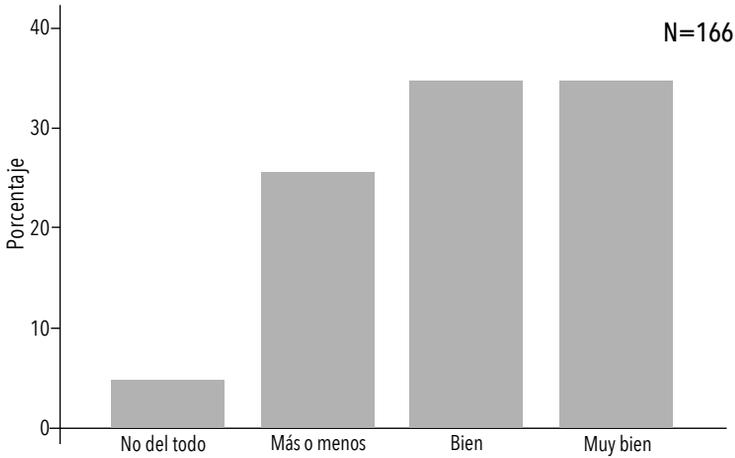
<i>Dim. Ind.</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Media</i>
I	16. Tengo conocimientos sobre mi herencia cultural, por ejemplo, conozco la etnia, la lengua y la historia de mis ancestros.	2.60
	1 17. Puedo identificar 5 características de mi cultura y explicar cómo afectan en mi relación tanto con los alumnos de mi propia cultura, como de otras culturas.	2.55
	18. Puedo identificar, nombrar y discutir los derechos que me otorga la sociedad, debido a mi etnia y contexto sociocultural.	2.63
	2 19. Puedo proporcionar una definición de lo que significa: <i>racismo, prejuicios, discriminación y estereotipos</i> . Puedo describir una situación en la cual he ofendido a alguien por estas causas.	2.67
	20. Reconozco que mis bases culturales influyen en mi estilo de enseñanza-aprendizaje, y que existen diferencias entre mi estilo y los estilos de los demás.	2.74
	21. Puedo describir el impacto de mi estilo de enseñanza-aprendizaje en el comportamiento y los resultados de mis alumnos.	2.82
	3 22. Puedo proporcionar ejemplos de situaciones en las que modifiqué mi estilo de enseñanza-aprendizaje para aprovechar las cualidades de un alumno culturalmente diferente, y puedo explicar los resultados obtenidos.	2.70
II	34. Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos grupos étnicos y su impacto en relación con el grupo social dominante (conquistador, esclavo, oportunidades educativas, etc.).	2.48
	1 35. Puedo identificar las características de las comunidades que atiendo, para determinar las diferencias tanto individuales como culturales de mis alumnos.	2.79
	36. Puedo distinguir las diferencias culturales que se relacionan con las responsabilidades, la participación en la toma de decisiones y la forma de expresar las emociones de las familias y miembros de la comunidad de mis alumnos.	2.84
	2 37. Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que la labor educativa del instructor comunitario, puede o no ser apropiada para un grupo de personas.	2.58
	38. Comprendo y puedo explicar la manera en que los antecedentes históricos entre un grupo étnico y la cultura dominante, puede impactar la confianza que se tenga en las instituciones sociales establecidas por la cultura dominante.	2.48
	39. Puedo identificar la relación de conceptos como <i>opresión, racismo, privilegios y clima político</i> con <i>pobreza, inmigración y ayuda social</i> .	2.58
	40. Puedo explicar la manera en que algunos factores como la <i>pobreza y falta de poder</i> han influido en las relaciones sociales de grupos étnicos y culturales.	2.76
	3 41. Puedo identificar algunos aspectos relacionados con la situación social, económica y política que pueden afectar a mis alumnos, sus familias y a su comunidad.	2.82

	51.	Puedo explicar los antecedentes étnicos y culturales de los saberes y las prácticas tradicionales que existen en la comunidad de mis alumnos.	2.55
1	52.	Conozco las estrategias de enseñanza-aprendizaje MAEPI y comento con mis compañeros la manera en que pueden entrar en conflicto con los valores y las creencias de algunos grupos étnicos y culturales.	2.67
	53.	Puedo describir los principales saberes tradicionales y prácticas indígenas, al igual que puedo explicar la estructura social de la comunidad de mis alumnos.	2.58
	54.	Puedo dar ejemplos de barreras institucionales que impiden a algunos grupos culturales, el acceso a mejores oportunidades educativas; comparto esta información con las personas que son responsables de tomar decisiones.	2.49
2	55.	Puedo identificar y comunicar alternativas que ayudarían a eliminar barreras institucionales, con las personas que son responsables de tomar decisiones dentro de mi organización, comunidad o país.	2.42
	56.	Puedo reconocer exámenes o evaluaciones que han sido diseñados en base a los valores de la cultura dominante y comprender cómo sus resultados, pueden afectar a los alumnos que pertenecen a otro grupo étnico o cultural.	2.57
III	57.	Comprendo la necesidad de adaptar los exámenes o instrumentos de evaluación, para que se incluyan palabras propias a la lengua de mis alumnos y de su comunidad.	2.86
3	58.	Uso exámenes o instrumentos de evaluación apropiados para los alumnos que tienen habilidades limitadas en el español.	2.68
	59.	Puedo proporcionar ejemplos de los instrumentos de evaluación que utilizo y reconocer sus limitaciones con algunos alumnos de diferentes grupos culturales.	2.63
	60.	Puedo explicar las prácticas tradicionales y continuar aprendiendo sobre los recursos que existen en las diferentes comunidades para brindar ayuda.	2.86
4	61.	Entiendo las creencias religiosas y espirituales de la comunidad, como para saber cuándo y qué temas son o no son apropiados para comentarlos.	2.83
	62.	Entiendo y respeto las creencias culturales y estructuras familiares de la comunidad para la toma de decisiones.	2.96
5	63.	Estoy consciente de que existen aspectos sociopolíticos que pueden llegar a afectar comunidades y diferentes grupos culturales.	2.78

Como se puede observar, el indicador 4 de la dimensión 3 obtuvo el mayor resultado, ya que 95.1% de instructores comunitarios afirman entender y respetar tanto las creencias culturales como las estructuras familiares de la comunidad para la cual brindan su servicio, además de considerarlas en la toma de decisiones (ver figura 25).

Figura 25.

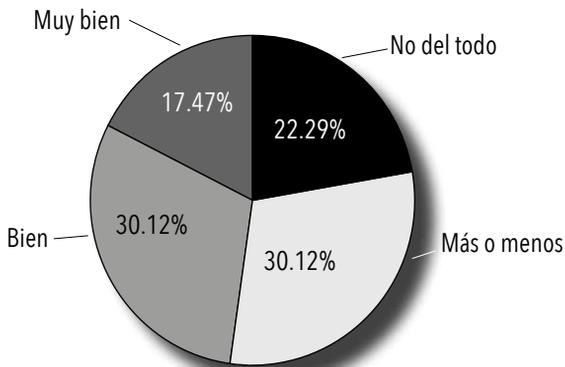
B_P62_ Entiendo y respeto las creencias culturales y estructuras familiares de la comunidad, para la toma de decisiones



Sin embargo, 53.0% indica no poder comprender o explicar la manera en que los antecedentes históricos han tenido un impacto en la confianza que conceden los grupos que toman las decisiones, a las instituciones sociales establecidas; también 52.41% señala no poder identificar o comunicar alternativas que podrían ayudar a eliminar barreras, en los grupos que toman las decisiones de su comunidad (ver figura 26).

Figura 26.

B_P55_ Puedo identificar y comunicar alternativas que ayudarían a reducir o eliminar barreras en los grupos que toman las decisiones en mi comunidad.



Es importante destacar esta información, pues la educación comunitaria es básicamente promocional y reguladora de la participación; busca crear y promover condiciones para la actuación autónoma y autodeterminación de las comunidades (García, 1993). Impulsar esta transformación implica saber reconocer las necesidades, problemas, intereses y aspiraciones de la población de la comunidad, clarificadas y priorizadas en forma de demandas sociales, ya que son éstas las que constituyen el motor básico para generar la acción social a través de la escuela (Méndez, 2003; Freire, 1996). Por ello, uno de los grandes desafíos que plantea la construcción de una educación, con enfoque intercultural, consiste en atender adecuadamente las necesidades y expectativas educativas de los grupos indígenas (Muñoz, 1999).

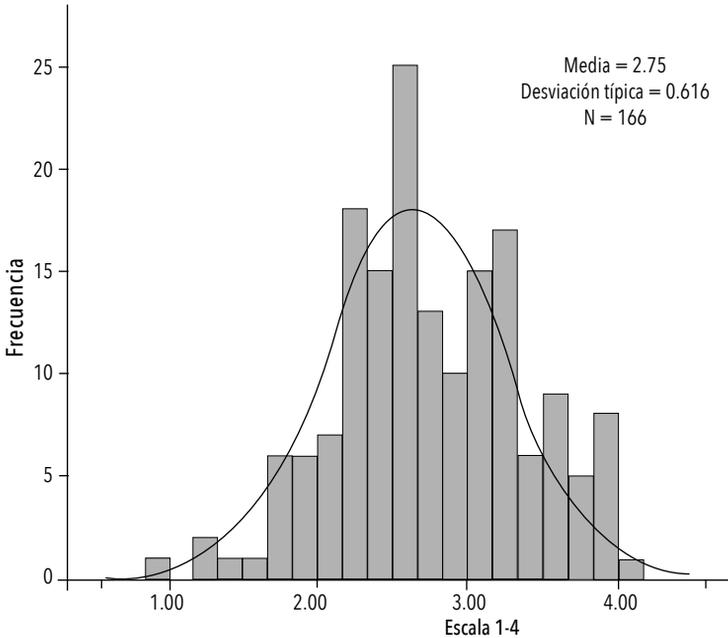
C) Habilidades y destrezas

En los indicadores relacionados con este componente, se asume que los instructores comunitarios consultan con regularidad a sus asesores educativos y capacitadores tutores sobre asuntos relacionados con aspectos culturales, con el propósito de recibir la asesoría requerida para resolver adecuadamente las situaciones que puedan presentarse en sus centros escolares. También planifican actividades didácticas que busquen explicar el alcance de los estereotipos y las nociones preconcebidas; consultan traductores o mediadores para asegurarse que el uso de la lengua se ajuste a las necesidades de su práctica docente (Malik, 2002).

Los resultados de las preguntas relacionadas con este componente muestran que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.75, aunque se observan resultados que se sitúan en su gran mayoría entre 2.46 y 2.68 (figura 27).

Figura 27.

Gráfica de resultados “Habilidades y Destrezas”



En la tabla 26 se presentan los resultados que se obtuvieron para cada dimensión; como se puede observar, la media más baja se relaciona con la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno (dimensión II) mientras que la más alta con la conciencia que posee el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales (dimensión I).

Tabla 26.

Resultados de indicadores relacionados con el componente “Habilidades y Destrezas”

<i>Dimensión</i>	<i>Media</i>
La conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	2.92
La perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	2.66
Las estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	2.71

Efectivamente, se obtuvo una media de 2.58 en el indicador 2 de la dimensión II, el cual cuestiona la manera en que los instructores comunitarios se involucran en eventos, celebraciones, acontecimientos sociales y funciones políticas, pues se considera que su interacción con la comunidad va más lejos que un ejercicio didáctico o una labor educativa. Por su parte, el indicador 1 de la dimensión I obtuvo una media de 2.99, y considera que los instructores comunitarios buscan experiencias educativas y de capacitación para mejorar su labor educativa en las comunidades (ver tabla 27).

Tabla 27.

Indicadores sobre las “Habilidades y Destrezas” del IC-MAEPI

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Dimensiones</i>		
	<i>Indicadores</i>		
<i>Eje de análisis</i>	<i>I) Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
	1. 2.99	1. 2.70	1. 2.87
<i>C) Habilidades o destrezas</i>	2. 2.85	2. 2.58	2. 2.74
			3. 2.54
			4. 2.59
			5. 2.76
			6. 2.46
		7. 3.02	

En los resultados de las preguntas se puede observar la percepción de los instructores comunitarios en relación al componente “Habilidades y Destrezas” (tabla 28). Aunque en las preguntas de la dimensión III se encuentran tanto en los más altos como los más bajos resultados, también se observa que con frecuencia las preguntas de la dimensión II obtuvieron bajos resultados, al igual que altos resultados en las preguntas de la dimensión I.

Tabla 28.
Resultados de las preguntas “Habilidades y Destrezas”

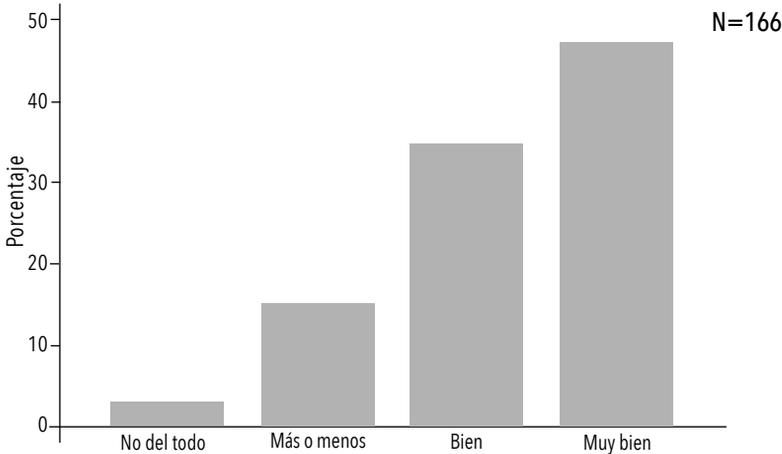
Dim.	Ind.	Preguntas	Media
I	1	23. Puedo relacionarme con instructores comunitarios de contextos culturales diferentes y mantener un diálogo sobre las diferencias y preferencias culturales.	3.04
		24. Al reconocer mis límites, busco y participo en actividades que me ayuden a mejorar mi labor como instructor comunitario.	3.24
		25. Comento regularmente con otras figuras académicas, temas y situaciones culturales relacionadas con la manera de atender a los alumnos.	2.67
	2	26. Participo en actividades que ayuden a desarrollar mis conocimientos sobre mi propia herencia cultural y que buscan eliminar el <i>racismo, los prejuicios y la discriminación</i> .	2.69
		27. Mantengo buenas relaciones con individuos diferentes a mi grupo cultural y me involucro en un diálogo que retroalimente mi comportamiento sobre temas relacionados con el racismo.	2.81
		28. Al recibir retroalimentación, demuestro receptividad y disposición para aprender.	3.07
II	1	42. Participo en talleres, cursos, capacitaciones y conferencias con la finalidad de mejorar mi conocimiento y habilidades multiculturales. Estos comprenden una variedad de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje multiculturales.	2.83
		43. Puedo identificar al menos 5 actividades interculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario.	2.57
	2	44. Puedo describir en términos concretos cómo he aplicado en mi labor educativa, la capacitación que he recibido sobre educación intercultural.	2.71
		45. Puedo identificar al menos 5 actividades interculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario. Esto incluye caravanas culturales con alumnos, familias y comunidad, celebraciones sociales o eventos políticos, ya sea con grupos culturales iguales o diferentes al mío.	2.57
		46. Planeo actividades de enseñanza-aprendizaje que me ayuden a cambiar los estereotipos (<i>ideas preestablecidas</i>) que pueda yo tener sobre las personas diferentes a mí.	2.60

	64.	Puedo dar ejemplos de la forma en que modifiqué una estrategia de enseñanza-aprendizaje o actividad didáctica para atender las necesidades de los alumnos.	2.84
1	65.	Puedo explicarles a los alumnos la importancia de los saberes, prácticas, tradiciones y creencias culturales.	3.05
	66.	Puedo comentar con los alumnos, algunos aspectos relacionados con sus creencias religiosas y espirituales que hayan contribuido en su pasado.	2.73
	67.	Puedo proporcionar ejemplos sobre la manera en que el racismo (<i>discriminación étnica o racial</i>) se puede manifestar dentro de una institución o sistema social.	2.57
2	68.	Puedo comentar con los alumnos algunos ejemplos sobre la manera en que las personas se pueden proteger ante actos de discriminación.	2.85
	69.	Puedo describir ejemplos de situaciones en las que un instructor comunitario necesita intervenir para el beneficio de un alumno.	2.81
3	70.	Proporciono información adecuada sobre los recursos que pueden ser de ayuda en las comunidades indígenas y puedo orientarlos de manera apropiada.	2.54
	71.	Estoy familiarizado y utilizo recursos didácticos en la lengua de mis alumnos.	2.77
4	72.	Busco, cuando sea necesario, traductores para asegurar que se atiendan las necesidades lingüísticas de mis alumnos.	2.55
III	73.	Promuevo activamente la integración de instructores comunitarios bilingües.	2.46
	74.	Al revisar los exámenes o evaluaciones de mis alumnos, tomo en consideración que los valores de la cultura dominante pueden influir en mi interpretación de los resultados.	2.69
5	75.	Entiendo que aunque un examen o instrumento de evaluación puede ser traducido a otro idioma, la traducción puede ser limitada, es decir sin una traducción contextual exacta que incluya algunas palabras que son relevantes para el aprendizaje de mis alumnos.	2.83
	76.	Reconozco situaciones en las cuales los alumnos están siendo tratados injustamente debido a sus características étnicas y culturales; trato la situación directamente con el responsable y presento una queja formal o informal.	2.60
6	77.	Trabajo para cambiar o eliminar políticas que crean barreras educativas en mis alumnos.	2.41
	78.	Si la política de una institución educativa crea barreras educativas a mis alumnos, participo activamente para proponer un cambio.	2.36
	79.	Verifico que los alumnos comprendan y se familiaricen con los servicios educativos de MAEPI; proporciono información exacta sobre los programas y funciones del CONAFE.	2.95
7	80.	Me aseguro que el alumno comprenda sus derechos y las expectativas sociales puestas en él. En este proceso educativo, apporto información para asegurarme de que el alumno, entienda claramente esta información.	3.08

Así se observa cómo un 81.8% afirma reconocer sus límites, y buscar participar en actividades que le ayuden a mejorar su labor como instructor comunitario (figura 28).

Figura 28.

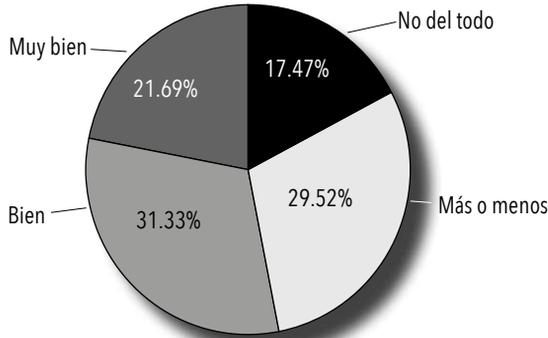
C_P24_Al reconocer mis limitaciones, busco y me comprometo en actividades de crecimiento que ayuden a mejorar mi labor como instructor comunitario



Al respecto, mientras que 77.6% de los instructores comunitarios afirma poder explicarles a los alumnos la importancia de los saberes, prácticas, tradiciones y creencias culturales, un 46.98% admite no poder identificar actividades interculturales en las cuales haya participado durante su servicio como instructor comunitario (ver figura 29). Esto incluye caravanas culturales con alumnos, familias y comunidad, celebraciones sociales o eventos políticos, ya sea con grupos culturales iguales o diferentes al suyo.

Figura 29.

C_P45_ Puedo identificar al menos 5 actividades interculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario



Es importante resaltar esta información, ya que el desarrollo de habilidades y destrezas interculturales supone acciones de capacitación para intervenir eficazmente con personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas (Pedersen, citado por Malik, 2002). En MAEPI, estas estrategias buscan favorecer intercambios orales y escritos; así, se realizan actividades tendientes a lograr este propósito, tales como debates, círculos de estudio y lectura, talleres, caravanas culturales, laboratorios, fiestas, convivencias y excursiones en las cuales participan instructores comunitarios de diversas comunidades y grupos culturales (CONAFE, 2006).

Comparación de los resultados de los instrumentos cuantitativos

Buscando detectar factores que pudieran relacionarse con los resultados obtenidos por los instructores comunitarios en competencias interculturales, se realizaron análisis de medias y varianzas (ANOVA). También se exploraron los datos, y al contrastarlos se realizaron análisis de regresión (procedimientos univariante).

En el análisis de medias se indicó como variable dependiente el resultado de los tres componentes de la competencia intercultural (MCC), obtenido en el instrumento IC-MCC-V2; como variables independientes se indicaron todas las variables descriptivas del instrumento IC-CONAFE-V2. En la tabla 29, se puede apreciar la lista de resultados significativos.

Tabla 29.

Resultados significativos del análisis de medias. Variable dependiente MCC

<i>MCC-Variable dependiente * IC-Variable descriptiva (factor)</i>	<i>Suma cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
MCC*P10_Lengua indígena de la comunidad	15.562	2.000	7.781	30.651	0.000
MCC*P28_¿Elaboras el “Diagnóstico Comunitario” de la comunidad?	4.710	1.000	4.710	14.890	0.000
MCC*P25_¿Participaste en taller “Investigación y Desarrollo Lingüístico?”	1.937	1.000	1.937	5.843	0.017
MCC*P47_¿Conoces la etnia o el grupo cultural de tus alumnos?	3.284	3.000	1.095	3.346	0.021
MCC*P451_¿Qué desarrollas más en tu práctica docente? (<i>biling.</i> escrito)	4.931	6.000	0.822	2.544	0.022
MCC*P51_¿Hablas lengua indígena?	1.674	1.000	1.674	5.028	0.026
MCC*P54_¿Participa en actividades culturales y sociales de la comunidad?	3.071	3.000	1.024	3.098	0.028
MCC*P37_¿Reciben los niños un paquete de material didáctico?	1.627	1.000	1.627	4.879	0.029
MCC*P492_¿Aplicas el enfoque intercultural en la planeación de clases?	2.982	3.000	0.994	3.020	0.031
MCC*P55_¿Con qué frecuencia utilizas la tecnología (Internet)?	2.988	3.000	0.996	3.010	0.032
MCC*P6_Nivel escolar	4.573	6.000	0.762	2.322	0.036
MCC*P23_¿Qué te parecen las reuniones de la formación permanente?	2.806	3.000	0.935	2.833	0.040
MCC*P29_¿Registras “Diario de campo MAEPI” y conoces su utilidad?	2.797	3.000	0.932	2.800	0.042
MCC*P51_¿Qué tan seguido cambian al instructor en esta escuela?	2.779	3.000	0.926	2.772	0.043
MCC*P272_¿En que necesitas más apoyo? (lingüístico)	3.292	4.000	0.823	2.500	0.045
MCC*P481_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (saberes)	5.285	8.000	0.661	2.033	0.046

Como se aprecia, la “suma de cuadrados” recoge la cuantificación de ambas fuentes de variación, “gl” los grados de libertad asociados a cada uno de los cuadrados, y las “medias cuadráticas” el valor concreto adoptado por cada estimador de la varianza.

A su vez, el estadístico “F” proporciona el cociente entre las dos medias cuadráticas, mientras que el “Sig.” el nivel crítico o nivel de significancia observado; cabe señalar que se optó por un nivel de significancia de 0.05, el cual es convenido por las ciencias sociales e implica que el

investigador tiene 95% de seguridad (Hernández, 2006). En la tabla 30 se muestran algunos de los resultados que no fueron significativos.

Tabla 30.

Resultados no significativos del análisis de medias. Variable dependiente MCC

<i>MCC-Variable dependiente * IC- Variable descriptiva (factor)</i>	<i>Suma cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
MCC*P24_¿Participaste en taller “Lengua y Cultura?	1.307	1.000	1.307	3.897	0.050
MCC*P482_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (tradiciones)	5.169	8.000	0.646	1.984	0.052
MCC*P488_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (otras culturas)	5.138	8.000	0.642	1.971	0.053
MCC*P4_Estado civil	1.893	2.000	0.947	2.860	0.060
MCC*P2_Edad	6.150	11.000	0.559	1.707	0.077
MCC*P46_¿En tus clases hables con los alumnos en su lengua indígena?	2.228	3.000	0.743	2.225	0.087
MCC*P454_¿Qué desarrollas más en tu práctica docente? (biling. oral)	3.704	6.000	0.617	1.866	0.090
MCC*P453_¿Qué desarrollas más en tu práctica docente? (indígena escrito)	3.660	6.000	0.610	1.843	0.094
MCC*P3_Sexo	0.802	1.000	0.802	2.369	0.126
MCC*P487_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (rituales)	4.206	8.000	0.526	1.585	0.133
MCC*P486_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (costumbres)	4.191	8.000	0.524	1.579	0.135
MCC*P455_¿Qué desarrollas más en tu práctica docente? (español oral)	3.112	6.000	0.519	1.551	0.165
MCC*P452_¿Qué desarrollas más en tu práctica docente? (español escrito)	3.073	6.000	0.512	1.530	0.171
MCC*P484_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (cultura propia)	3.891	8.000	0.486	1.457	0.177
MCC*P11_¿Vives en la comunidad de la escuela CONAFE?	0.598	1.000	0.598	1.767	0.186
MCC*P43_¿Promueves el trabajo en equipo con tus alumnos?	1.115	3.000	0.372	1.085	0.357
MCC*P456_¿Qué desarrollas más en tu práctica docente? (indígena oral)	2.209	6.000	0.368	1.082	0.375
MCC*P491_¿Tomas en cuenta saberes y tradiciones de la comunidad ?	0.971	3.000	0.324	0.948	0.419
MCC*P483_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (act. artísticas)	2.696	8.000	0.337	0.987	0.448

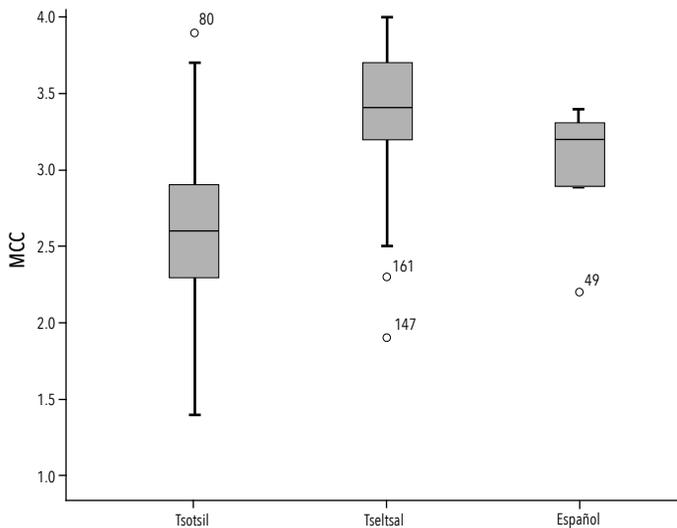
MCC*P485_¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (valores)	2.622	8.000	0.328	0.959	0.470
MCC*P271_¿En que necesitas más apoyo? (pedagógico)	1.159	4.000	0.290	0.846	0.498
MCC*P52_¿Cuánto participan los padres de familia en las actividades?	0.801	3.000	0.267	0.775	0.510
MCC*P22_¿Recibiste las guías del Instructor Comunitario MAEPI?	0.127	1.000	0.127	0.369	0.544
MCC*P53_¿Cuánto apoyo recibes de la comunidad?	0.704	3.000	0.235	0.680	0.566
MCC*P273_¿En que necesitas más apoyo? (cultural)	0.878	4.000	0.220	0.638	0.636
MCC*P21_¿Recibiste el manual del Instructor Comunitario?	0.543	3.000	0.181	0.526	0.665
MCC*P274_¿En que necesitas más apoyo? (tecnológico)	0.485	4.000	0.121	0.350	0.844
MCC*P14_Años de servicio en CONAFE	0.079	2.000	0.039	0.114	0.892

Resultados significativos del análisis de medias

Como se puede observar, la variable independiente relacionada con lengua indígena de la comunidad obtuvo un nivel de significancia de 0.000. Al explorar los resultados, se observa que los instructores comunitarios que indicaron el tsotsil obtuvieron una media de 2.58, para la lengua tseltal se obtuvo una media de 3.33, mientras que 3.00 para el español (figura 30).

Figura 30.

P10_Lengua indígena de la comunidad.



Buscando profundizar en el análisis de estos resultados, se realizó una prueba de Tukey; en la tabla 31 se observa que se obtuvo un nivel de significancia de 0.000 entre el grupo que indicó el tsotsil y el tseltal como la lengua indígena de la comunidad.

Tabla 31.

Resultados de la prueba de Tukey para MCC * P10_Lengua indígena de la comunidad

<i>(I) P10_Lengua indígena de la comunidad</i>		<i>Diferencia de medias (I-J)</i>	<i>Error típico</i>	<i>Sig.</i>	<i>Intervalo de confianza al 95%</i>		
					<i>Lím. inf.</i>	<i>Lím. sup.</i>	
HSD de Tukey	Tsotsil	Tseltal	-0.749	0.097	0.000	-0.977	-0.520
		Español	-0.423	0.230	0.160	-0.967	0.121
	Tseltal	Tsotsil	0.749	0.097	0.000	0.520	0.977
		Español	0.326	0.241	0.369	-0.244	0.896
	Español	Tsotsil	0.423	0.230	0.160	-0.121	0.967
		Tseltal	-0.326	0.241	0.369	-0.896	0.244

Es importante reflexionar sobre estos resultados relacionados con la lengua que hablan tanto los instructores comunitarios, como los niños y los padres de familia en la comunidad, ya que precisamente la propuesta educativa MAEPI no sólo se fundamenta en la incorporación de los saberes culturales de cada grupo étnico, sino que también fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español para que sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia (CONAFE, 2004).

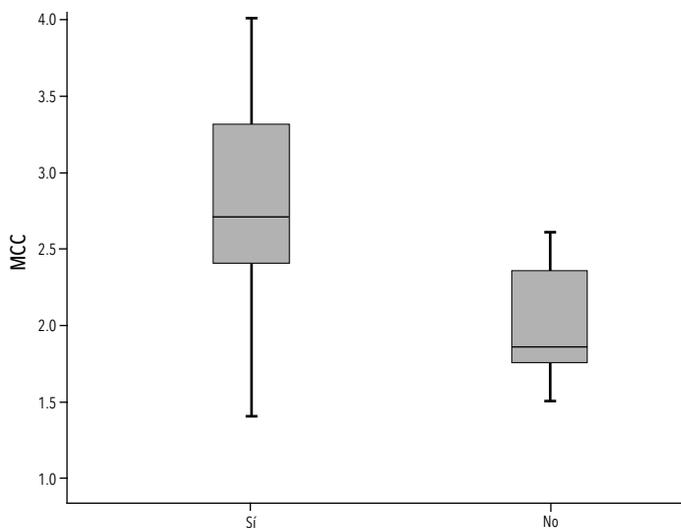
Efectivamente, multiculturalidad y diversidad lingüística, son rasgos distintivos de las necesidades educativas de los niñas y niños de las comunidades indígenas (REDIE, 2007). Por ello, el planteamiento PAEPI se caracterizó por la recuperación de este contexto para plasmarse en una propuesta educativa abierta, en donde se identificara la importancia de la cultura y la lengua materna, como lengua de comunicación e instrucción. Estos propósitos también se enfatizan en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe DGEI (1999), al promover la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y eliminar la imposición de una lengua sobre la otra para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas.

Para lograrlo, los instructores comunitarios que brindan su servicio en MAEPI deben ser hablantes de la lengua indígena de la comunidad (CONAFE, 2000) y fortalecer sus habilidades docentes de comunicación, expresión y comprensión; orales y escritas ligadas a la docencia, a la institución bilingüe, al estudio, la planeación, la evaluación y la producción de materiales didácticos bilingües. A través del “diagnóstico comunitario” identifican el uso de la lengua en la comunidad y se integran en un proyecto educativo bilingüe de literaturización, donde tanto los saberes comunitarios como la lengua indígena de la comunidad son objetos de conocimiento y estudio, y eje fundamental de la currícula (Murugó, 2007).

Al respecto, resulta interesante observar que la variable independiente referente a la elaboración del “Diagnóstico comunitario” también obtuvo un nivel de significancia de 0.000. Al explorar los resultados, se observa que los instructores comunitarios que afirmaron haberlo elaborado obtuvieron una media de 2.79, mientras que aquellos que no lo elaboran obtuvieron una media de 2.00 en el resultado global de las competencias interculturales (ver figura 31).

Figura 31.

P28 ¿Elaboraste el “Diagnóstico Comunitario” de la comunidad en la que brindas tu servicio?



Es importante considerar que en este resultado, aunque significativo, los instructores comunitarios que no elaboran el diagnóstico sólo representan un 4.8% del total. Sin embargo, se enfatiza este factor, ya que

el modelo de educación comunitaria del CONAFE pretende promover un proceso de reflexión de la comunidad en torno a su realidad, para lograr que sus miembros sean capaces de establecer sus propios mecanismos y criterios de participación; y precisamente a través del “Diagnóstico Comunitario”, se busca identificar las características de la comunidad y los factores que impactan su entorno (Martínez, 2005).

Resultados del análisis de varianza

A través del análisis de varianza univariante se observa que los factores intersujetos significativos son (ver tabla 32): lengua indígena de la comunidad (IC_P10), desarrollo del bilingüismo escrito (IC_P451), hablar lengua indígena (IC_P510), aplicación del enfoque intercultural en la práctica docente (IC_P492), el uso de la tecnología (IC_P55), apoyo lingüístico (IC_P272) y desarrollo de saberes en la práctica docente (IC_P481).

Tabla 32.

Análisis de varianza. Variable dependiente MCC

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Significación</i>
Modelo corregido	40.801	51	0.800	5.746	0.000
Intersección	18.334	1	18.334	131.686	0.000
IC_P10	10.142	2	5.071	36.424	0.000
IC_P28	0.200	1	0.200	1.434	0.234
IC_P25	0.023	1	0.023	0.169	0.682
IC_P47	0.184	3	0.061	0.442	0.724
IC_P451	2.740	6	0.457	3.280	0.005
IC_P510	1.651	1	1.651	11.859	0.001
IC_P54	0.310	3	0.103	0.741	0.530
IC_P37	0.326	1	0.326	2.339	0.129
IC_P492	1.956	3	0.652	4.682	0.004
IC_P55	2.068	3	0.689	4.950	0.003
IC_P6	1.083	6	0.181	1.297	0.265
IC_P23	0.161	3	0.054	0.385	0.764
IC_P29	0.697	3	0.232	1.669	0.178
IC_P51	0.268	3	0.089	0.641	0.590
IC_P272	1.438	4	0.359	2.581	0.042
IC_P481	3.031	8	0.379	2.722	0.009

Resulta interesante observar cómo nuevamente sobresalen las variables relacionadas con el uso y desarrollo de la lengua, pues refleja que los instructores comunitarios consideran necesario desarrollar sus habilidades lingüísticas para poder fortalecer su práctica educativa; estos resultados en cierta forma remiten a los antecedentes de la educación indígena, y a sus porfiadas etapas de educación bilingüe y bicultural; aunque hayan transcurrido varios años.

Es importante remarcar el resultado referente a la aplicación del enfoque intercultural en la práctica docente (IC_P492), pues CONAFE afirma aplicarlo en todos sus programas; los resultados muestran que los instructores comunitarios consideran que es necesario fortalecer sus habilidades para poder aplicar el plena y conscientemente el enfoque intercultural en su práctica educativa; al referirse nuevamente al análisis descriptivo, aunque 37.3 % indica que sí lo conoce y que también lo aplica, 45.2% señala que sí lo conoce pero que no lo aplica lo suficiente, un 14.5% admite no aplicarlo, y sólo un 3.0% manifiesta no conocerlo.

Esto contrasta con el planteamiento teórico del modelo educativo CONAFE, en el cual se presenta el enfoque intercultural como una característica común a todos los programas y modalidades; como bien advierte Abdallah-Pretceille (2001), al orientar el análisis es importante considerar que ningún hecho es de entrada “intercultural” y la cualidad de “intercultural” no es un atributo del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle este carácter. Afirma que es la mirada la que crea el objeto, y no al contrario.

Al respecto, Schmelkes (2004; 2013) menciona que la actualización y formación docente, tanto para los maestros indígenas como para maestros no indígenas, es indispensable para que se aplique adecuadamente el enfoque intercultural si realmente se desea modificar lo que está sucediendo en el aula. En los resultados de la comparación del análisis cuantitativo también se observa que la transformación de un entorno comunitario, implica que el docente sea capaz de reconocer necesidades, problemas, intereses y aspiraciones de la comunidad, clarificadas y priorizadas en forma de demandas sociales, ya que son éstas las que constituyen el motor básico para generar la acción social a través de la escuela (Méndez, 2003; Freire, 1996). Para ello, los docentes deberán recibir una formación posibilitadora que les permita situarse en un entorno cultural y lingüísticamente diferente y complejo (López, 1997).

Análisis de datos cualitativos

En el análisis cualitativo se reciben datos no estructurados que se deben estructurar, lo cual requiere que se identifiquen unidades, categorías, patrones y tipologías. Además de analizar experiencias o conceptos en segmentos, la codificación de datos cualitativos implica tomar decisiones sobre las piezas de datos que embonan entre sí, categorizarlas, clasificarlas y agruparlas, para así conformar las unidades y categorías que serán empleadas con el fin de interpretar la información. Éste es un proceso de reflexión constante que requiere del estudio de cada pieza de datos en sí misma y en relación con las demás; envuelve un movimiento dinámico entre los hechos y su interpretación, en ambos sentidos (Grinnell, 1997).

Así, las unidades emergen de los datos y las categorías de la comparación constante de segmentos de contenido o unidades de análisis (Erlandson *et al.*, 1993). Para facilitar este proceso se pueden utilizar paquetes informáticos que, si bien no remplazan la capacidad deductiva del investigador, ayudan en las fases instrumentales que requiere el marcado y la codificación del texto, la relación de categorías y sujetos, la elaboración de tipologías, o en el recuento, búsqueda y recuperación de unidades codificadas (Sánchez *et al.*, 2004).

En este sentido se utilizó el paquete Atlas.ti, al analizar los datos cualitativos que se obtuvieron al aplicar las guías de entrevistas “Instructores Comunitarios MAEPI” (IC-MAEPI-V2) y “Programas de Formación del IC-MAEPI” (PF-IC-MAEPI-V2). Cabe señalar que al comparar los resultados obtenidos en ambos instrumentos, también se incluyeron la “Matriz de indicadores” y los referentes conceptuales sobre las competencias interculturales, al igual que la información que presenta el marco teórico sobre el modelo educativo CONAFE y los programas de formación docente que se brinda a los instructores comunitarios de la región de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Análisis de las entrevistas. Instructores comunitarios MAEPI

Como se había planteado, la selección de la “muestra de casos-tipo” se basó en los resultados de competencias interculturales (MCC) obtenidos en el instrumento IC-MCC-V2; también se consideró la ubicación la comunidad en relación al trayecto que se requería para poder visitar los centros educativos y realizar las entrevistas (ver tabla 33).

Tabla 33.

Entrevistas. Muestra de instructores comunitarios “casos-tipo”

<i>MCC</i>	<i>Comunidad</i>	<i>Instructor Comunitario</i>	<i>Capacitador tutor</i>
3.93	Corralito	Antonia (IC-C)	Tenejapa (CTT)
3.83	Linda Vista	Miguel (IC-L)	Tenejapa (CTT)
1.98	Tilil	Luciana (IC-T)	Chamula (CTC)
1.88	Net_Ak'_Tik	Juan (IC-N)	Chamula (CTC)

En la tabla 34 pueden apreciarse los resultados que obtuvieron los instructores comunitarios que conforman la “muestra de casos-tipo”, para cada componente de la competencia intercultural y en las dimensiones que plantea la Matriz de Indicadores.

Tabla 34.

Resultados cuantitativos obtenidos en competencias interculturales por los “casos-tipo”

<i>Variable</i>	<i>Identificación Instructor Comunitario</i>	<i>Dimensión</i>			<i>Media MCC</i>
		<i>I) Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>	
<i>A) Actitudes y creencias</i>	IC-C	3.91	3.80	4.00	3.92
	IC-L	3.91	4.00	4.00	3.96
	IC-T	2.27	2.80	1.75	2.33
	IC-N	2.27	1.20	1.50	1.88
<i>B) Conocimiento</i>	IC-C	4.00	4.00	4.00	4.00
	IC-L	3.86	3.88	3.62	3.75
	IC-T	1.71	2.00	2.23	2.04
	IC-N	1.43	2.25	1.62	1.75
<i>C) Habilidades o destrezas</i>	IC-C	4.00	3.80	3.82	3.86
	IC-L	4.00	3.60	3.76	3.79
	IC-T	2.67	2.00	1.12	1.61
	IC-N	1.67	2.00	2.12	2.00

En las entrevistas realizadas a los instructores comunitarios que integraron la “muestra de casos-tipo”, se obtuvieron datos sobre la manera

en que los instructores comunitarios perciben sus propios valores, los valores culturales de sus alumnos y estrategias educativas que implementan en su práctica. Se buscó que los participantes expresaran actitudes, creencias, conocimientos, habilidades y destrezas en relación a los siguientes tópicos: 1) vivencias familiares y socioculturales; 2) antecedentes educativos; 3) formación docente y servicio MAEPI; y 4) competencias interculturales MAEPI.

A través del análisis cualitativo, los segmentos fueron adquiriendo significado al analizar las vivencias o experiencias recolectadas. Éste fue un proceso de análisis tanto holístico como por sus partes constitutivas y no resultó un proceso “paso a paso”, sino que involucró el estudio de cada pieza de los datos en sí misma y en relación con los demás, considerando la secuencia de los hechos, actores, causas y efectos; implicó construcciones a partir de los elementos obtenidos en el contexto para reconstruirlas en significados completos (Lincoln y Guba, 1985; Hernández, 2006).

Se utilizó el paquete de análisis cualitativo Atlas.ti, para facilitar el proceso, con el propósito de realizar una descripción narrativa de las informaciones obtenidas sobre los instructores comunitarios seleccionados, se ordenaron los datos, combinaron códigos y se establecieron relaciones entre las unidades y categorías.

Durante la primera fase de análisis, se exploraron los relatos biográficos inconexos y espontáneos que se registraron en las entrevistas. En una segunda fase descriptiva se esbozó una imagen del sujeto de estudio. Con base en la pregunta de investigación y a los componentes de la competencia intercultural, en la tercera fase se ensamblaron todos los datos obtenidos y se elaboraron los perfiles que continuación se presentan.

Instructora comunitaria de “Corralito”

Antonia nació en el paraje de Yetzucum, municipio de Tenejapa, Chiapas. Tiene 20 años y se desempeña como instructora comunitaria del CONAFE en la comunidad de Corralito, también en Tenejapa. Es la primera de tres hijas. Su hermana de 16 años, estudia el bachillerato en San Cristóbal de las Casas y la más pequeña, de 11, apenas cursa la primaria. Su madre es ama de casa y su padre es enfermero, y trabaja en una clínica de su comunidad, pues estudió hasta la primaria. Toda su familia es hablante de la lengua tseltal y continúan manteniendo el contacto con las costumbres, tradiciones y fiestas de su grupo cultural.

Cursó los tres años de preescolar, seis de primaria y dos de secundaria en escuelas federales. Recuerda que para ir a la Secundaria Técnica General Núm. 117 tenía que caminar durante dos horas; sin embargo, a pesar de esas dificultades nunca perdió su interés en la escuela; además de que debía de corresponder al apoyo que siempre le brindaron sus padres. Disfrutó enormemente su infancia y adolescencia, conoció muchos amigos y tuvo excelentes maestros. Estudió la preparatoria en Tenejapa, en el Colegio de Bachilleres y conoció a una amiga que posteriormente la invitaría a participar en el CONAFE. Al concluir el bachillerato, tuvo la oportunidad de seguir estudiando. Entró al Centro Universitario Valle de Jovel para estudiar la carrera de Derecho. Ahí, cursó hasta el quinto cuatrimestre. Debido a dificultades económicas decidió darse de baja temporalmente para convertirse en instructora comunitaria. Espera regresar a estudiar, aunque ahora también contempla cambiarse de carrera, pues le gustaría estudiar algo que relacionado con la educación.

Su amiga del Colegio de Bachilleres, quien ahora es la capacitadora tutora de Tenejapa, fue quien le platicó por primera vez acerca del CONAFE; la invitó a ser instructora comunitaria, igual que ella, y Antonia aceptó. La beca que otorgan a quienes prestan su servicio en las comunidades también fue un factor importante para tomar esa decisión. El proceso de ingreso fue relativamente sencillo. Antonia entregó su papelería y fue entrevistada. En CONAFE le hicieron saber que el requisito principal para ser admitida era saber hablar el tseltal y, precisamente, la entrevistaron hablando en esta lengua.

Una vez que se hicieron los trámites pertinentes, la mandaron a la capacitación inicial, ahí en Tenejapa, y luego a la capacitación intensiva, en San Cristóbal. Fueron poco más de dos meses lo que duraron las capacitaciones. Antonia reconoce que esas sesiones le sirvieron mucho para aprender lo indispensable de las actividades de los instructores comunitarios. Para el trabajo de campo le asignaron la comunidad de Corralito y una vez que pudo elegir la comunidad en la cual prestaría su servicio, decidió quedarse ahí, sobre todo por la cercanía de la comunidad y su casa.

Actualmente, atiende el nivel preescolar y, junto con otra instructora comunitaria, imparte clases a 19 niños de entre 3 y 5 años. A ella le gusta mucho trabajar con ellos. Se divierte y la pasa bien. Es a través de juegos y dinámicas que les enseña las vocales y los números, entre otras cosas. Sus niños hablan tseltal y español aunque por recomendación de

CONAFE, procura comunicarse con ellos en español. Indica que se ha relacionado bien con toda la gente de su comunidad y siente que ha sido bien recibida. Su trato con los padres de familia ha sido respetuoso y cordial. Cuando ha tenido oportunidad de hablar con ellos lo hace en cualquiera de las dos lenguas, dependiendo de las necesidades, por lo que llevan una buena comunicación.

Antonia está consciente de que aún tiene mucho que aprender de su labor como instructora comunitaria, es por eso que aprovecha la preparación y formación que el CONAFE le brinda en las juntas o sesiones de capacitación. Sabe que el propósito que persiguen es ayudar a los niños a fortalecer sus habilidades, que ellos tengan la libertad de desarrollar su imaginación y creatividad, sin ningún tipo de limitación. Le han hecho saber que es importante aprovechar al máximo todos los recursos materiales y didácticos con los que cuentan, sean éstos pocos o muchos.

Dice sentirse identificada con su identidad cultural; de niña, era común que vistiera el traje tradicional de su comunidad que consiste en una blusa, faja y nagua bordada. Inclusive, es fecha que lo sigue utilizando aunque ahora sólo en ocasiones especiales como, por ejemplo, ir a misa los domingos. Cuenta también que algunas de las tradiciones más importantes en su comunidad es la celebración del día de muertos y el carnaval del pueblo. También el uno y dos de noviembre, la gente acostumbra visitar a sus familiares en el panteón, adornar las tumbas con flores de cempasúchil, dar una ofrenda con la comida favorita del difunto, beber y bailar al son de la música regional.

Ese tipo de manifestaciones también Antonia las traslada a su entorno escolar. El último día de muertos, sus niños adornaron el salón con motivos referentes a la celebración. Explica que el carnaval consiste en una especie de ritual en donde los hombres del pueblo visten atuendo de mujer, se hacen acompañar de un toro representado de manera simbólica y caminan, beben y bailan en las calles del pueblo. Así como ella valora y se identifica con sus tradiciones, procura inculcar en sus niños el respeto, admiración y cariño a su cultura.

Recientemente, la comunidad de Corralito, ahí donde Antonia se desempeña como instructora comunitaria, fue beneficiada con la apertura de un nuevo centro escolar, hecho con material más resistente, preparado y acondicionado con los materiales necesarios para que los niños tengan el ambiente apropiado para aprender. Como anécdota, valdría la pena comentar que en esa ceremonia de apertura Antonia fue la juez de un partido de basquetbol que se organizó para conmemorar el evento.

También hubo testigos de honor que fueron los miembros del comité, que son la autoridad principal de la comunidad. Esos hombres se encargan de hacer valer los derechos de su pueblo ante los demás, de cuidar el bienestar y los intereses de su grupo, sancionar a quienes incumplen las reglas, e inclusive, llevar a cabo ritos y ceremonias ancestrales para ser favorecidos por algún ser divino.

Figura 32. Fotografía de Antonia



Sin duda alguna, Antonia disfruta las manifestaciones culturales de su grupo, muy a pesar de las limitaciones o carencias de la comunidad. Reconoce que la preparación académica universitaria debe ser un recurso adicional que deberá aprovechar para que en un futuro ella pueda salir adelante. Espera cumplir con sus expectativas, las cuales incluyen su compromiso de ayudar al desarrollo de su entorno comunitario.

Instructor comunitario de "Linda Vista"

Miguel nació en un pequeño paraje llamado Kulaktik, en el municipio de Tenejapa, Estado de Chiapas. Tiene 19 años y vive en San Cristóbal de las Casas desde hace 15 años. Su lengua materna es el tseltal, la aprendió gracias a sus padres y abuelos. Le gusta ver partidos de fútbol, escuchar música y jugar con sus hermanos.

Figura 33. Fotografía de Miguel



La madre de Miguel es originaria de Chacoma, también en Tenejapa. Sólo cursó hasta la secundaria, sin concluirla y hoy se dedica al hogar. Su padre, nacido también en Kulaktik, es licenciado en Derecho egresado del Instituto de Estudios Superiores Manuel José de Rojas y desde hace seis años, ocupa el cargo de Director de la Casa de la Cultura del municipio de Tenejapa. Miguel, quien es el hijo primogénito de la familia, tiene dos hermanas, de 15 y de 13 años. Su hermano de 12 años es el menor de toda la familia.

Desde que Miguel era muy chico, su familia dejó la comunidad por cuestiones económicas por lo que se trasladaron a San Cristóbal para establecerse y buscar una mejor forma de vida. Debido al cambio, Miguel tuvo que abandonar su educación preescolar y la dejó inconclusa. Cuando tenía entre 5 y 6 años ingresó a la primaria, en la Escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”. No fue fácil adaptarse, no entendía bien el español, lo que provocó que reprobara en su primer año. Tuvo maestros malos y buenos. Los malos eran aquellos que discriminaban a los indígenas, los hacían menos y despreciaban sus valores y tradiciones. La presión por ser aceptado llevó a Miguel a desestimar su propia identidad cultural. Llegó a un punto en donde empezaba a olvidar su lengua y desatender su cultura.

El apoyo de sus padres y sobre todo, sus abuelos, lo ayudó a recuperar esa identidad. Ingresó entonces a la Escuela Secundaria Federal “José Felipe Flores”, ahí vivió lo que él describe como la mejor etapa de su vida. Al concluir la secundaria presentó su examen de admisión para entrar al Colegio de Bachilleres de Chiapas plantel 11. Aprobó el examen y fue admitido, aunque lo asignaron al turno vespertino. Ahí cursó y concluyó sus estudios de bachillerato. De nueva cuenta la situación económica de la familia se complicó y aunque deseaba continuar

con sus estudios ya no le fue posible. Tuvo que buscar otras alternativas y una de ellas resultó ser el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Su ingreso al CONAFE no fue ninguna casualidad. Alfonso, su padre, fue instructor comunitario cuando el CONAFE apenas había llegado a establecerse en San Cristóbal de las Casas y sus alrededores por lo que conocía las ventajas y beneficios que el servicio le podía ofrecer a su hijo. Se vio en la necesidad de pedir información casi a escondidas puesto que Miguel estaba renuente a ingresar ahí, simplemente porque eso de ser maestro no le llamaba la atención. No tuvo que hacer labor de convencimiento en él. De pronto, un día, le dijo que ya le había conseguido un lugar y que tenía que presentarse de inmediato a las capacitaciones.

A pesar de las juntas informativas y de trabajo a las que acudió en esas capacitaciones, Miguel seguía sin estar convencido de querer ser instructor comunitario. Luego de pasar por la capacitación intensiva, en donde le explicaron detalladamente qué es ser un instructor comunitario, cambió de parecer y empezó a interesarse. Al día de hoy, Miguel brinda servicio en la comunidad de Linda Vista, municipio de Tenejapa y atiende a los niños de preescolar.

Ser instructor comunitario del CONAFE ha sido para Miguel un gran reto. Al inicio del ciclo escolar, cuando llegó a su comunidad, se encontró con ciertas dificultades. Primero tenía 11 niños, pero luego aumentaron a 18. Hubo un momento en el que él solo tuvo que atender a todos, a pesar de que unos eran de primaria y otros de preescolar. Era complicado organizarse y atenderlos de una manera adecuada. Eso pudo solucionarse con la llegada de otro instructor a la comunidad. Entre ellos se pusieron de acuerdo, y como el recién llegado ya tenía experiencia con niños de primaria, a Miguel le tocó quedarse con los de preescolar. Otra de las carencias tiene que ver con la falta de material en el centro educativo. Esto se debe, en gran medida, a que la comunidad de Linda Vista aún no cuenta con la clave escolar que todos los centros del CONAFE deben de tener.

Eso ha marginado a la comunidad de recibir apoyos, aún el más básico como libros, colores o material didáctico. Miguel se ha esforzado por gestionar ante las autoridades esos apoyos, aunque no ha tenido mucho éxito. Percibe un desinterés y falta de atención muy grave de las autoridades oficiales quienes les han prometido cumplir pero no lo han hecho. Afortunadamente, hay quienes sí los apoyan, como los vecinos de la comunidad de El Chorro. Ellos les comparten algo de su material y de esa manera han podido salir adelante. Miguel señala con seguridad

que van a seguir buscando apoyo, van a seguir tocando puertas para que las autoridades se hagan responsables y les faciliten lo que les hace falta.

A pesar de las dificultades, Miguel se siente orgulloso de que sus niños ya hayan aprendido cosas importantes como las vocales, los primeros números o los colores. Ahora están por aprender a escribir sus nombres y los días de la semana. A veces las clases se complican un poco porque los niños apenas están aprendiendo el español. Hay palabras que no entienden por lo que es común que se comunique con ellos en tselal.

Como una anécdota, Miguel platica que al principio del ciclo escolar tuvo que ponerse estricto con los niños porque llegaban a la escuela sucios, con la cara y ropa manchada de lodo. Tuvo que hablarles de la importancia de la higiene en las personas. Ellos aprendieron rápido y adquirieron hábitos de higiene. Miguel respeta sus creencias y a él también lo respetan. Lleva una relación cordial con los padres de familia y está a gusto en su comunidad.

La figura de su padre ha sido una influencia positiva para que él descubra, se apropie y asimile su identidad cultural. Recuerda con agrado que hace como cinco años, cuando su papá recién ingresó a la Casa de la Cultura, lo motivó a participar en un concurso de narrativa. Se trataba de escribir una historia acerca de las costumbres y tradiciones de su comunidad. Miguel se basó en las anécdotas que su abuelo le contaba de niño y con eso escribió un cuento. Su texto resultó premiado con el segundo lugar. Para esa ocasión, vistió por primera vez su traje tradicional que consta de un sombrero con listones de colores, un bordado de lana de borrego color negro, un calzón rojo bordado que cubre hasta la rodilla y una faja. El siguiente año volvió a concursar, obtuvo el tercer lugar y volvió a vestir su traje tradicional. Esos momentos fueron especiales porque no acostumbra vestirse de esa manera cotidianamente, fue algo que le agradó y disfrutó mucho.

La experiencia en el CONAFE le ha permitido a Miguel tomar un especial interés y gusto por la docencia, algo que hasta hace poco jamás hubiera imaginado. Espera permanecer ahí algún tiempo más, el necesario para aprovechar el apoyo económico que recibe y seguirse preparando a través de una carrera universitaria. Cuenta también con el apoyo y respaldo de su familia, lo que lo compromete a salir adelante.

La seriedad y discreción de Miguel pudiera confundirnos acerca de quién es él y cuáles son sus aspiraciones. Él es de pocas palabras pero su mirada habla por él. Basta con prestarle algo de atención y en ella habremos de descubrir esa libertad, anhelo de superación y compromiso

hacia el bienestar propio y el de sus semejantes. Se observa que Miguel sabe escuchar su voz interior y considera que sus anhelos conducirán su camino.

Instructora Comunitaria de Tiliil

Luciana tiene 19 años y nació en San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas. Habla tanto el tsotsil como tseltal, un poco más el primero debido a la convivencia con sus amigos de la infancia y a que sus padres le enseñaron a hablarlo. Sin embargo, ella no puede definir con certeza su grupo cultural de pertenencia puesto que la vida en la ciudad la ha llevado a alejarse un poco de sus costumbres, tradiciones e historia. Como muchos jóvenes de su edad, uno de sus pasatiempos favoritos es escuchar música. También busca la convivencia con personas que puedan brindarle su confianza. Luciana indica que nunca ha salido fuera del estado de Chiapas, aunque le gustaría viajar y conocer nuevos horizontes.

Luciana es, en el aspecto cultural, mestiza, y así lo reconoce pues sabe que a pesar de hablar tsotsil, tseltal y español, no logra identificarse con plena seguridad con algún grupo cultural en específico. Está, de acuerdo a su propia manera de decirlo, “*entre medias*”. Tiene algo de los tres, algo específico, no.

Su padre es un comerciante originario de San Juan Chamula, importante ciudad y centro cultural tsotsil y su madre, es de Tenejapa, ciudad históricamente tseltal. Su madre es ama de casa y su padre tiene una pequeña tienda de ferretería en el mercado de San Cristóbal de las Casas. Tienen conocidos y amigos que son de habla tsotsil. Ambos lo hablan aunque para conversar generalmente lo hacen en español. Su madre, de raíz tseltal, casi no habla su lengua porque tanto sus padres como casi toda su familia radican en Tenejapa. En la familia de Luciana son cinco hijos y ella es la tercera. Tiene dos hermanas y dos hermanitos. Sus hermanas trabajan y son un tanto independientes. Todos entienden el tsotsil, pero no suelen hablarlo, y sólo entienden un poco el tseltal.

La educación formal de Luciana comenzó al cumplir seis años, cuando entró a la primaria “Rosario Castellanos”. Fue ahí donde utilizó por primera vez un cuadernillo y conoció a sus primeros maestros, a quienes aún les guarda mucho cariño. La primaria no era bilingüe pero entraban niños que hablaban el tsotsil porque en el barrio de San Cristóbal de las Casas donde vive, hay muchas familias hablantes de esta lengua. Sus maestros siempre daban la clase en español así que esos

niños también tuvieron que aprender a hacerlo. Uno de los mejores recuerdos que Luciana tiene de la primaria es el haber pertenecido a la escolta. La disciplina y el orden de esas marchas era lo que más le gustaba. Estudió la secundaria técnica y luego pasó al bachillerato en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas, plantel 020, donde se graduó hace poco más de un año como Técnico en Turismo.

Lo que motivó a Luciana a convertirse en Instructora Comunitaria del CONAFE fueron los deseos de sobresalir por sí misma. Fue por cuestiones económicas que, luego del bachillerato, ya no pudo continuar con sus estudios. Entonces, al ver la oportunidad de recibir el apoyo del CONAFE para seguirse preparando ella decidió ser instructora. Su interés también tuvo que ver con la convivencia con los niños y tener la oportunidad de enseñarles y, por qué no, aprender de ellos. Nadie en su familia o alguien cercano a ella había tenido algo que ver con el CONAFE, y a pesar de eso, del desconocimiento o las dificultades a las que pudo haberse enfrentado, ella ingresó y lleva ya más de un año de servicio.

Actualmente, es instructora en la comunidad de Tilil, municipio de Chamula, y atiende niños de preescolar y primer grado de primaria. De preescolar son siete y de primaria seis. Ha aprendido cosas magníficas de cada uno de sus niños y ella se siente comprometida a dar lo mejor de sí cada día para que los niños y sus padres se sientan satisfechos con su trabajo.

Figura 34. Fotografía de Luciana



Luciana valora la formación que está recibiendo por parte del CONAFE. Las sesiones de capacitación, por ejemplo, le han servido para aprender cosas nuevas que luego ella buscará compartir con sus alumnos. Está consciente de que esa capacitación le servirá para contar con estrategias de enseñanza adecuadas para ponerlas en práctica en su comunidad. De igual manera, le motiva convivir con sus compañeros instructores para compartir ideas, dudas y apoyarse mutuamente.

Entonces, ella podrá sentirse más segura y apoyar a sus niños para que ellos puedan salir adelante.

Las tradiciones y costumbres de los grupos culturales con los que convive son un tanto ajenas para Luciana. Sabe que la vida en las comunidades ofrece una riqueza cultural que se manifiesta a través de las fiestas, bailes y ritos, algo que no sucede con tanta frecuencia en la vida de la ciudad. En esas manifestaciones que llegan a presentarse en San Cristóbal, Luciana casi no participa. Reconoce que la identidad cultural de sus alumnos es muy importante. Está convencida de que es importante que los niños sigan hablando su lengua y conserven sus tradiciones porque es algo que los distingue a ellos y a su pueblo. Sabe que muchas veces esa identidad se llega a perder cuando las personas dejan sus comunidades y hacen su vida en la ciudad. Dice también que así como su lengua es importante, también lo es saber español ya que eso les servirá a adaptarse a los demás y poder superarse.

Cuando Luciana imparte clases, generalmente lo hace en español, pero se esfuerza para hablarles a los niños en su lengua. Hay palabras que se le complican para decirlas en tsotsil, intenta hablar con claridad, con fluidez, pero no puede. Ella sólo los puede entender cuando ellos hablan pero a veces es casi imposible entenderse a tal grado de tiene que recurrir a las señas para comunicarse. En ocasiones, las niñas más grandes de su grupo y que saben un poquito más de español, sirven de intérpretes a Luciana.

Lo más significativo que Luciana ha aprendido de sus alumnos es ver cómo se relacionan con los demás, en su forma de hablar, en cómo tratan a la gente, cómo los han criado en sus casas, su educación. Está satisfecha con lo que hace porque se da cuenta de que los niños van a la escuela porque quieren aprender y superarse, aprender cosas nuevas. A todos ellos les gusta aprender, siempre y cuando le entiendan y les tenga un poco de paciencia. Dice que en esas comunidades tan apartadas hay cosas que no conocen, no saben y nosotros, al enseñarles los ayudamos a mejorar y es una manera de que ellos vean más allá de su alrededor, su entorno. Concluye que lo que ellos nos pueden enseñar y contar a nosotros también es muy valioso.

Los días pasan, el ciclo escolar sigue su curso, Luciana se esfuerza por hacer las cosas bien y tiene muy grabado en su mente lo que anhela para ella en un futuro estudiar la licenciatura en Turismo en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Instructor Comunitario de Net_Ak'_Tik

Juan nació en la comunidad de San Cayetano, municipio de Del Bosque, Chiapas. Es hablante de la lengua tsotsil y entre sus pasatiempos favoritos están el jugar fútbol, escuchar música, ver televisión y leer. Tiene 19 años y desde que tenía 17 años vive fuera de su casa. Su anhelo por estudiar y los deseos de superación lo motivaron a hacerlo.

Su madre nunca fue a la escuela porque sus padres no se lo permitieron. Ella sólo habla la lengua materna, el tsotsil y no habla el español. Su papá sólo estudió hasta el tercer grado de primaria. Falleció por una enfermedad en el pulmón cuando Juan tenía apenas 12 años. La fuente de trabajo de sus padres siempre fue el campo, se dedicaban a la siembra y cultivo del maíz, frijol y café. Tiene tres hermanos y tres hermanas, y Juan es el menor de todos. Su padre, además de la lengua materna, hablaba el español, al igual que sus hermanos. Juan vive actualmente en San Cristóbal de las Casas; sin embargo, conoce un poco sobre su grupo cultural de San Cayetano y se identifica con sus costumbres, fiestas y tradiciones.

Juan siempre estudió en escuelas federales. Recuerda que al entrar a preescolar, no le gustaba ir a la escuela y lloraba cuando su mamá iba y lo dejaba. Estaba siempre en busca de un pretexto para no asistir, el dolor de estómago era uno de sus recursos más frecuentes. Luego, con el paso del tiempo, se acostumbró a la escuela y disfrutaba conocer nuevos compañeros. Cuando ingresó a la primaria su gusto por el estudio era notorio. Lo único que a veces le hacía preocuparse eran los regaños de sus maestros, quienes eran buenos pero en ocasiones muy estrictos. Sus compañeros eran de la misma comunidad y también hablaban el tsotsil. De igual manera, sus maestros, a pesar de proceder de otros lugares, impartían sus clases en español y en tsotsil.

Cuando Juan estaba por terminar la primaria ocurrió el fallecimiento de su padre. Ese fue un acontecimiento muy duro para él. Fue una desgracia que llegó a perjudicarlo en su desempeño en la escuela. Se desanimó mucho, pero gracias al apoyo moral y económico de sus hermanos mayores pudo concluir la secundaria satisfactoriamente. De hecho, en uno de los ciclos escolares fue reconocido por obtener el tercer lugar de promedio con un 9.5 de calificación final.

El primer acercamiento de Juan con el CONAFE fue precisamente por ese tiempo, ya que en la escuela donde estudiaba llegaron a dar información y se animó a participar, en parte, por el estímulo que

representaba la beca que ofrecían. Así fue admitido como instructor comunitario y lo enviaron a trabajar con niños en el nivel preescolar. Cumplió entonces con un año de servicio y decidió continuar con sus estudios de bachillerato. Gracias a la beca, pudo recibirse como Técnico en Informática. Ése fue un gran apoyo porque la situación económica de su familia siempre fue delicada. Como su mamá no trabajaba, en variadas ocasiones apenas y les alcanzaba para comer.

Volvió a integrarse a las filas del CONAFE al concluir la preparatoria para ahora usar la beca en sus estudios profesionales. En su nueva etapa como instructor, Juan va para dos años atendiendo el programa de secundaria. Una vez que concluya el servicio, le gustaría formarse ahora en una carrera pedagógica o de computación. Su labor como instructor ha tenido un impacto positivo en el seno familiar. El año pasado unos sobrinos suyos trabajaron con él en la comunidad, pero como apenas tenían la secundaria, no les fue posible quedarse en el CONAFE. Recientemente entraron en la preparatoria y no duda que en un futuro ellos también tengan la inquietud de ser instructores comunitarios.

La experiencia que ha adquirido en sus años de servicio le ha permitido a Juan apropiarse de conceptos, herramientas y estrategias propias de su labor docente. A través de su participación activa en los programas de formación ha tomado conciencia de la importancia que tiene reconocer la riqueza cultural de su comunidad. Estos aprendizajes, obtenidos gracias a las actividades en equipo, dinámicas y exposiciones en las capacitaciones, le han brindado confianza y seguridad y lo motivan a alentar en sus alumnos los deseos de superación, y al mismo tiempo, la aceptación de su propia identidad cultural.

Figura 35. Fotografía de Juan



Juan es capaz de distinguir, aceptar e incluso criticar las diferencias sociales que pueden crearse a partir de la herencia cultural de las personas. Observa que en muchas comunidades los jóvenes, principalmente,

van cambiando su forma de ser, por ejemplo, en la manera de vestir. Se da cuenta de que así como algunos usan su traje regional, otros prefieren usar pantalones largos, a su decir como lo hace la gente de la ciudad. En su familia, desde sus abuelos, su padre y hermanos, todavía, hasta hace poco, era común que todos vistieran su traje regional e incluso, participaran en las fiestas y tradiciones de la comunidad. A él, ya no le tocaron tales actividades. A pesar de eso, cuando se le pregunta, que cómo se sentiría si se pusiera su traje regional, él responde con seguridad y franqueza que se sentiría normal, porque es algo con lo cual se identifica y le agrada. A final de cuentas, no comprende por qué los muchachos de ahora ya no utilizan su vestimenta tradicional, cree que quizá es porque les da pena o porque se burlan de ellos, pero no lo sabe con certeza.

Juan reconoce que en una ciudad como San Cristóbal de la Casas, donde uno se puede encontrar con personas de muy distintos orígenes, a veces es difícil darse a entender con los demás. Y así como unos simplemente pueden llegar a ignorarte habrá quien llegue a los insultos sin tener motivo alguno. Ese tipo de experiencias le permite inculcar en sus alumnos el respeto hacia su propia cultura pero también a la de los otros.

A través del programa de formación docente, Juan espera conocer nuevos temas que le ayuden a superar las dificultades que ha encontrado en cada área; en las dinámicas de trabajo en equipo busca respuestas para los temas más complicados. Indica que las capacitaciones que se le han brindado le han servido para aprender a tomar la palabra y adquirir seguridad, lo cual es importante para no tener problemas con la comunidad.

En la práctica docente, él imparte sus clases en español pero también procura comunicarse en tsotsil y de esa manera sus alumnos vayan comprendiendo mejor y se familiaricen con las dos lenguas. Juan tiene en total seis alumnas, todas de tercer grado de secundaria y pertenecientes a la comunidad de Chamula. Reconoce que ellas conocen muy bien su cultura y tradiciones por lo que aprovecha para compartir con ellas anécdotas. Le gusta preguntarles acerca de sus costumbres y a él también lo cuestionan a este respecto, por lo que es común que intercambien ideas y conocimientos. Como una anécdota interesante, Juan platica que recientemente una de sus alumnas dejó la escuela porque se casó. Ella tenía 15 años y ya no regresó a estudiar, pues su familia tuvo un problema grave con el comité de la comunidad. Juan explica que, en la comunidad en donde está, cuando una alumna se casa o deja la escuela, es sancionada con una multa de cinco mil pesos. Ese dinero se utiliza para mejorar el mantenimiento de la escuela. Como la jovencita

y su familia no pudieron pagar la multa, se vieron en la obligación de dejar la comunidad.

Juan es de las personas comprometidas con lo que hace, pues ha cumplido con su misión a pesar de las dificultades o limitaciones. Ojalá que el tiempo y el destino hagan bien su trabajo, y lo coloquen a él en el lugar adecuado para que continúe alcanzando sus metas.

Análisis de las guías de entrevistas Programas de Formación del IC-MAEPI

Buscando profundizar en la información referente al programa de formación docente que se brinda a los instructores comunitarios, se entrevistó al grupo de figuras educativas que conformaron la “muestra de expertos” (ver tabla 35).

Tabla 35.

Función de las figuras educativas de la Muestra de expertos

<i>Figura educativa</i>	<i>Región o Microrregión</i>	<i>Identificación</i>
Coordinadora	Región 13 de San Cristóbal	CA
Capacitadora tutora Tenejapa	Microrregión 04 de Tenejapa	CTT
Capacitador tutor Chamula	Microrregión 01 de Chamula	CTC

Es importante señalar que la selección de las figuras educativas se realizó con base a los resultados del análisis cuantitativo, ya que tanto la capacitadora tutora de Tenejapa como el capacitadora tutor de Chamula son responsables de la formación de los instructores comunitarios seleccionados para conformar el grupo “muestra de casos-tipo”.

Después de aplicar las guías de entrevistas, se transcribieron los datos y se realizó una reunión de validación con todos los participantes. Durante la codificación de los datos en el paquete Atlas.ti, se precedió en dos niveles. En el primero se codificaron los segmentos de unidades en categorías; en el segundo, se compararon las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar vinculaciones (Erlandson *et al.*, 1993). Como estaba planteado, el análisis cualitativo de los datos busco profundizar en los siguientes tópicos:

- A) *Datos de la figura educativa*
- B) *Formación inicial intensiva MAEPI*
- C) *Formación permanente MAEPI*
- D) *Competencias MAEPI*

Al codificar las unidades de datos que emergieron de las entrevistas, se revisaron en detalle todas las respuestas, observaciones y reflexiones proporcionadas por la “muestra de expertos”. Posteriormente se agruparon los códigos en familias de códigos o categorías:

- ◆ Datos de la figura educativa (DE)
- ◆ Formación intensiva inicial (FI)
- ◆ Formación permanente (FP)
- ◆ Competencias interculturales (MAEPI)

Tabla 36.
Familias de códigos o categorías emergentes

<i>Códigos</i>	<i>Documentos primarios</i>			<i>Totales</i>
	<i>CA</i>	<i>CTT</i>	<i>CTC</i>	
DE-Antecedentes	4	7	10	21
DE-Capacitación	2	3	4	9
DE-Funciones	4	15	14	33
FI-Calendario	5	1	0	6
FI-Contenido	6	4	3	13
FI-Programa	2	2	1	5
FP-Calendario	2	0	0	2
FP-Contenido	2	5	2	9
FP-Programa	3	6	3	12
MAEPI	2	6	8	16
MAEPI-MCC- Dimension I	5	5	7	17
MAEPI-MCC- Dimension II	11	4	8	23
MAEPI-MCC- Dimension III	5	7	9	21
<i>Totales</i>	<i>57</i>	<i>69</i>	<i>74</i>	<i>200</i>

Como puede observarse, las categorías convergen equilibradamente con los tópicos planteados en la guía de entrevista PF-MAEPI-V2, pues se obtuvieron 63 unidades de análisis en los datos sobre las figuras educativas, 28 en la formación intensiva, 32 en la formación permanente, es decir un total de 60 unidades para la formación docente y 77 unidades en relación a las competencias interculturales MAEPI (ver tabla 35).

A) Datos de la figura educativa

A partir del análisis de las unidades de datos, se elaboraron perfiles del coordinador académico de la Región 13 de San Cristóbal, capacitador tutor de la microrregión de Tenejapa y capacitador tutor de la microrregión de Chamula. En los perfiles de la “muestra de expertos” se describen datos personales, funciones que realizan en CONAFE y algunos aspectos relacionados con la capacitación que recibieron para poder desempeñarse.

◆ Coordinador académico

Coordina la zona 04 San Cristóbal y lleva aproximadamente cuatro años en este cargo. Explica que sus funciones consisten en planear, impartir y evaluar las actividades de formación docente con los asistentes educativos, para que puedan dar a conocer los contenidos del programa MAEPI a los capacitadores tutores, quienes a su vez se encargarán de capacitar a los instructores comunitarios.

En 1992 brindó su servicio como instructora comunitaria en una “comunidad mestiza”, porque no es de la Región de San Cristóbal; es originaria de un municipio llamado Siltepec, pero como no contaba con CONAFE, sus padres se fueron a vivir al municipio de Chicomuselo, comunidad donde brindó su servicio para obtener los tres años de beca, y así poder cursar el bachillerato. Una vez terminados sus estudios, se incorporó nuevamente al CONAFE con el propósito de obtener otros tres años de beca, o más dependiendo de su desempeño; para ello, ejerció como capacitadora tutora y posteriormente su coordinadora le pidió que se quedara un año más como asistente, siendo la primera generación de asistentes educativos en la zona San Cristóbal 97-98. De esta forma consiguió la beca que le permitiría financiar sus estudios de Licenciada en Pedagógica.

Como capacitadora tutora, recuerda haber recibido aproximadamente dos meses de capacitación en Tuxtla, a diferencia de los dos o tres días de capacitación que recibió al ocupar su cargo como coordinadora académica, pues en CONAFE le indicaron que no necesitaba capacitarse dado que ya disponía de suficiente experiencia. Comenta que después observó que el programa ya no era el mismo que en el período en que brindó su servicio como asistente educativa o capacitadora tutora, pues ya no se llamaba PAEPI sino MAEPI y también la metodología había cambiado, al igual que los materiales y las guías que conforman el programa

de formación docente que se brinda al instructor comunitario, por lo que en un principio estos cambios dificultaron su trabajo.

En la actualidad, afirma haber recibido diversos cursos y talleres sobre MAEPI, impartidos tanto por el coordinador académico de la delegación estatal CONAFE en Tuxtla, como por los coordinadores MAEPI de las oficinas centrales CONAFE ubicadas en la Ciudad de México. De esta forma obtiene información sobre la calendarización, programación y los contenidos que deberán abordarse en el programa de formación docente. Aunque no participa directamente en la elaboración de este programa, debe encargarse de capacitar a su equipo de asistentes educativos y capacitadores tutores para que puedan aplicarlo.

Figura 36. Fotografía de la coordinadora académica y su equipo de asistentes educativos



◆ Capacitador tutor de la microrregión de Tenejapa

Se ha desempeñado durante dos años en la Región 13 de San Cristóbal, como capacitadora tutora de Tenejapa y su función consiste en capacitar a los instructores comunitarios que se encuentran trabajando en las comunidades, para darles a conocer las actividades que pueden realizar con los niños. Debido a que se integró a mediados del ciclo escolar, no recibió ninguna capacitación para realizar sus funciones, por lo que “entro así nada más”, a su decir “sin el conocimiento” de lo que hace un capacitador tutor. Aunque ya se había desempeñado como instructora comunitaria durante año y medio, al inicio sintió un poco de miedo, pues reconoce que es muy diferente trabajar con jóvenes que con niños.

Realizó sus estudios en Tenejapa y es originaria de una comunidad indígena llamada Majosik, por lo que su lengua materna es el tseltal y sólo aprendió el español en la escuela. Su familia está conformada por 10 integrantes, y ocupa el segundo lugar. Su padre es agricultor y “desde

luego” tiene la secundaria terminada. Su madre es ama de casa y tiene la primaria incompleta, por lo que a su decir es “prácticamente” analfabeta.

Antes de desempeñarse como capacitadora tutora, brindó servicio como instructora comunitaria en una comunidad indígena de Tenejapa y aprendió tanto en lo educativo como en la vida social; afirma que en el CONAFE se pierde el miedo de hablar ante la gente mayor de edad, entre muchas otras cosas. Como capacitadora tutora participó solo 1 semana en la capacitación intermedia del ciclo 2007-2008, y en el ciclo 2008-2009 recibió dos semanas de capacitación inicial. Piensa que su trabajo en el CONAFE le ha permitido entender que todas las cosas se pueden realizar solo queriéndolas hacer con voluntad, y que su cargo le permite compartir sus experiencias con los instructores comunitarios, además de concientizar a los padres de familia sobre la importancia de la educación.

Considera que la experiencia obtenida al brindar su servicio en CONAFE es realmente hermosa, muy buena y divertida a la vez. En sus fines de semana disfruta de practicar deportes, leer libros de cuentos, escuchar música cristiana y estudiar la biblia; también aprovecha para visitar a su familia, pues ahora reside en San Cristóbal de las Casas.

Figura 37. Fotografía de la capacitadora tutora de Tenejapa



◆ Capacitador tutor de la microrregión de Chamula

Apenas tiene cuatro meses como capacitador tutor de la microrregión de Chamula y su función consiste en supervisar el trabajo que están realizando los instructores comunitarios para verificar si realmente están implementando la metodología del CONAFE con los niños. Tiene a su cargo 15 instructores comunitarios repartidos en ocho comunidades, que atienden los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria. Afirma que recibió la capacitación inicial, y se enfocó al estudio de la

guía 15 sobre la metodología, ya que no es suficiente conocer los contenidos, sino que también se requiere saberlos enseñar; a su decir, “una cosa es la didáctica y otra cosa son los contenidos”.

Recuerda que estudió preescolar en Palenque, al igual que primero y segundo grado de primaria; terminó primaria y secundaria en San Cristóbal de las Casas, y también el Bachillerato. Señala que no habla ninguna lengua indígena, aunque reconoce que entiende un poco “la lengua chol que hablan sus padres”. Es el primogénito de dos hijos y es originario de San Joaquín municipio de Palenque, al igual que su padre quien es maestro; su madre ama de casa, es originaria de la comunidad de Amado Nervo municipio de Yajalon. Entre las experiencias laborales figuran un taller de autos, una empresa cervecera y una fábrica de bloques para la construcción. Ingresó a la Universidad para realizar estudios de ingeniería en sistemas computacionales, pero después de un año tuvo que abandonarlos por falta de recursos, y por este motivo decidió ingresar al CONAFE.

Señala no conocer a las figuras educativas que elaboran el programa de formación docente del instructor comunitario, pero como capacitador tutor se siente responsable de compartir estrategias que permitan mejorar la impartición de las clases, y así atender a los niños para trabajar con ellos en función de sus necesidades.

Figura 38. Fotografía del capacitador tutor de Chamula



Debido a que no es originario de la región de San Cristóbal de las Casas, no conoce las comunidades de sus instructores comunitarios y la distancia dificulta visitar a su familia; disfruta de jugar fútbol en un equipo local los fines de semana, escuchar música y espera poder continuar sus estudios para llegar a ser profesionalista.

B) Formación inicial intensiva MAEPI

Debido a que los aspirantes a instructor comunitario no cuentan con una formación docente previa, el programa de formación inicial intensiva busca proporcionar los elementos básicos que van a permitirles iniciar exitosamente su labor docente. En la elaboración del programa participa la jefatura de los programas educativos de la delegación estatal CONAFE, y el “Calendario General de Formación Inicial” del ciclo 2008-2009 estuvo a cargo del Profesor Andrés Enrique Ramos Estrada y la Mtra. Luz del Carmen Domínguez.

Al analizar los datos proporcionados por los “expertos” en relación a la formación inicial intensiva MAEPI, la tabla 37 presenta las informaciones sobre la calendarización:

Tabla 37.

Resultados sobre el calendario de la formación inicial intensiva (FI-Calendario)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre la calendarización</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Me llega el calendario, es decir de la delegación me llega el calendario. • La delegación calendariza, ellos nos llaman a una reunión, lo trabajamos y ya hacemos ajustes, si está de acuerdo o no, pero como al final no podemos decir no estoy de acuerdo. • En intensiva como sólo tenemos 6 semanas, también son dos meses, que es de julio a agosto, porque casi a finales de agosto están iniciando clases. • Aunque decían que se ampliara, que fueran 3 meses, es decir que fueran 12 semanas porque no da, creo que las seis semanas son básicas. • En CONAFE no se trabaja por grado sino se trabaja por nivel, entonces eso quita como uno o dos días de capacitación, para poderle dar a conocer bien al instructor a qué niños va a poner en nivel 1 y 2, y en nivel 3, y ahí nos va restando tiempo, pero sí, las 6 semanas.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	Sí, las autoridades elaboran el calendario de formación inicial.
<i>Capacitador tutor Chamula (CTC)</i>	No lo sé.

En los documentos de la jefatura se observa que el programa de formación inicial intensiva tiene una duración de seis semanas, durante las cuales las figuras educativas explican la estructura del CONAFE, su modelo educativo y las estrategias que los aspirantes a instructor comunitario podrán aplicar en una primera visita a la comunidad.

En las primeras tres semanas, los aspirantes reciben capacitación de 9:00 a.m. a 6:00 p.m., con un receso de 2:00 p.m. a 3:30. Durante la “práctica de campo”, visitan las comunidades que les fueron asignadas para realizar preinscripciones de alumnos, revisión del centro escolar, y poner en práctica algunas actividades didácticas. Tiene una duración de tres días y al regresar a San Cristóbal, los aspirantes llevan a cabo un proceso de reflexión y evaluación sobre lo que realizaron en la práctica de campo. En las últimas dos semanas se abordan temas como problematización, investigación, docencia y el Taller de Lengua y Cultura.

En la tabla 38 se puede apreciar que los “expertos”, no participan en la elaboración del programa de la formación inicial intensiva.

Tabla 38.

Resultados sobre la programación de la formación inicial intensiva (FI-Programa)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre la programación</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La coordinadora académica de delegación arrancaba a partir de las guías MAEPI, es decir qué trae cada una de las guías para poder ir sobre el programa escolar, porque es mucho. • Llamo a los asistentes educativos, nos sentamos, revisamos la programación y el marco institucional, vemos si todo está en la guía, no lo vemos muy repetitivo esto, porque está bien. • Hacemos una pequeña adecuación, pero no quitamos ni ponemos.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El programa ya está hecho, no participamos en su elaboración. • Me imagino que participan los coordinadores académicos y los asistentes.
<i>Capacitador tutor Chamula (CTC)</i>	No lo sé.

Resulta interesante observar que la coordinación de la Región 13 de San Cristóbal, aplica al programa de formación inicial intensiva que envía la delegación estatal CONAFE “*sin ponerle ni quitarle ni ponerle*”. Esto contrasta con la implementación de los programas de educación comunitaria, ya que parten del principio de que la escuela rural requiere su propio enfoque, abordado desde programas flexibles que se adapten a las características y necesidades de un entorno comunitario (Méndez, 2003; Freire, 1996).

Sobre los contenidos que se abordan en la formación inicial intensiva MAEPI, la tabla 39 muestra la opinión de los “expertos”:

Tabla 39.

Resultados sobre los contenidos de la formación inicial intensiva (FI-Contenido).

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre los contenidos</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología que es lo que marca nuestras guías, y pues parte de lo que es el marco institucional, el muchacho como es nuevo, se le tiene que explicar, qué es el CONAFE, cuáles son sus derechos y obligaciones dentro del CONAFE, son muchas cosas que el aspirante como viene de allá afuera y no conoce nada del CONAFE le tenemos que decir. • La metodología en sí del MAEPI, y hasta llegar a sesionar una clase, desde una bienvenida, un pase de lista, todo eso, para qué, para que el instructor se vaya totalmente orientado, ya lleve un ejemplo de cómo se da un día de clases en las comunidades. • Se ve la parte administrativa también, pues no es todo académico, porque también qué van a ir a enseñar y cómo van a ir a enseñar a los niños, quiénes son los niños, cuántos años tienen, de qué edad son, cuáles son sus características, si son tímidos, si son hablantes o no hablantes, es decir que todo eso entra en la parte administrativa. • Se ve la parte formativa, se ve la parte académica, evidenciarla. • Los cursos así como muy personales, mi autoestima, las drogas, el alcohol, la sexualidad, que son así como lo básico; por ejemplo “conócete a ti mismo”, temas enfocados a cómo animar al muchacho a que no deserte el ciclo escolar, son temitas un poco más trabajados en la intención; también ejercicios, cómo vivenciar nuevos ejercicios, corporales, la respiración, una parte de tipo teatro, cuerpo.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se ve de todo; se ve también lo que son las experiencias de estar en la comunidad, y cómo trabajar con los niños, igual qué trabajo se les pide a los instructores. Y cómo ser un buen instructor. • Estrategias didácticas; en los talleres, se da la elaboración de estrategias. • También se impartió eso de la equidad y género, sí pero, esos temas vinieron a dar unos ex -compañeros del CONAFE, sí, que trabajan a un grupo de jóvenes, algo así llegaron a dar este taller.
<i>Capacitador tutor Chamula (CTC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias y habilidades. • Competencias del instructor y del capacitador también. Tanto del instructor y del capacitador, había ambos. • Habilidades, bueno, para mí serían muchas, bastantes, pero no sé de dónde agarrar.

Aunque la coordinadora académica muestra un buen nivel de conocimiento de los contenidos, las respuestas de los capacitadores tutores

que imparten el programa alertan sobre la necesidad de fortalecer la capacitación de las figuras educativas.

Formación permanente MAEPI

De acuerdo al CONAFE, se realizó una sistematización de los resultados de evaluación de las reuniones de actualización docente. Así se identificó la necesidad de ofrecer una modalidad integrada de formación y de realizar una revisión de las *competencias docentes* para desarrollar una propuesta que permitiera fortalecer el seguimiento, la evaluación de la formación y el desempeño de las figuras educativas. En la formación permanente se busca favorecer la apropiación de *habilidades, actitudes, conocimientos y valores* que posibiliten la ejecución del programa y aseguren la prestación del servicio educativo (CONAFE, 2007).

Respecto a la calendarización de la formación permanente, la tabla 40 muestra la opinión de los “expertos”:

Tabla 40.

Resultados sobre la calendarización de la formación permanente (FP-Calendario)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre la calendarización</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eso ya está calendarizado, • Tenemos un calendario, que la delegación, pero es un calendario ya un poquito más enfocados ya como las actividades que se están desarrollando, que la delegación sabe que en esos momentos estamos en esas actividades • Mensualmente hay una reunión microregional en cada una de las comunidades; se juntan 5 o 6 comunidades en la mejor comunidad que está aquí, se juntan todos estos jóvenes y se trabaja ahí, a eso le llamamos nosotros una reunión microregional, donde se juntan varias comunidades dependiendo del área geográfica para trabajar, qué dudas tienen y todo. • Tenemos una capacitación dos días en mi región o en la microrregión, la siguiente semana yo programo de visita; los capacitadores tutores programan visitas, como máximo tienen 3 visitas al mes.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La microrregión que ya viene que va a ser mañana y pasado, ahí se van a tratar sobre las evaluaciones también, al igual que los temas.
<i>Capacitador tutor Chamula (CTC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No lo sé.

Como se puede observar, el calendario de formación permanente es establecido en la delegación estatal, y se realiza mensualmente a través de reuniones microregionales en los capacitadores tutores buscan promover el desarrollo de competencias docentes.

En la tabla 41 se muestra la opinión de los “expertos” respecto al programa de formación permanente que imparten a los instructores comunitarios:

Tabla 41.

Resultados sobre la programación de la formación permanente (FP-Programa)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre la programación</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La delegación nos dice, por qué, porque nosotros también informamos a la delegación; nos dice, mira todo tu informe está recayendo sobre esto, así que vas a manejar esto, ya me manda una cartita descriptiva, y yo lo que hago independientemente. • El coordinador de zona también me ayuda, hazlo esto o esto ya se está viendo mucho; entonces de lo que se vive aquí en la zona. • Trabajo de acuerdo a los informes que mandan las regiones, y veo en qué recayó más las dudas, y ya sobre eso se arma una carpeta o un tipo concentrado, para que sobre eso los muchachos, vamos a trabajar reforzando esos contenidos. • Mando a traer a los asistentes, lo trabajamos, lo vivenciamos y de ahí lo llevan a las comunidades, otra vez a las asesorías.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No participamos en la elaboración. • Dependiendo de la dosificación que nos dan, porque viene por bimestre. • Los temas se retoman de la dosificación que nos dan; bueno sí, los niños de nivel 2 y nivel 3 ya saben leer y escribir, son los que ellos manejan ese proyecto de investigación, y al final se entrega un producto, en la cual se plasmaría todos los logros, o todos los temas que lograron ver. • Es ahí donde necesitamos muchos materiales.

<i>Capacitador tutor Chamula (CTC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para mi siento que falta más, que sea de un tiempo más largo, para poder llegar a una capacitación completa, si porque requiere más tiempo. • Es poco tiempo para agotar las 23 guías. • Hay cosas que lo que son en la propuestas son extensas. • Yo cuando capacité con mi compañero vimos que fue algo extenso de la propuesta, que hay que verlas bien, bien, bien, ver todo, pero ya vi que no llegamos a terminarlo. • Si damos algo a medias, los instructores no estarían realizando su trabajo, como debería de ser.
----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A través de las respuestas proporcionadas se observa que la programación de la formación permanente que se elabora en la delegación estatal, aunque toma en consideración los reportes del coordinador académico de la Región 13 de San Cristóbal, no considera el tiempo y material que los capacitadores tutores requieren para poder explicar todas las guías que los instructores comunitarios requieren para brindar su servicio en MAEPI.

En relación a los contenidos, los expertos indican que la formación permanente se basa en las guías MAEPI y especialmente sobre el seguimiento como un recurso para hacer una constante mejora de los procesos educativos (Guía 10). También utilizan el diario de campo propuesto (Guía 1) y el diagnóstico comunitario (Guía 3). Sobre MAEPI, el capacitador tutor de Chamula comenta “no es tan fácil, ni difícil, es un modelo completo” (ver tabla 42).

Tabla 42.

Resultados sobre los contenidos de la formación permanente (FP-Contenido)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre los contenidos</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basan en nuestra guías MAEPI, la guía 10 que es seguimiento de los jóvenes, y ahí es donde... qué es lo que va a hacer cada capacitador. • Nosotros asesoramos a los asistentes, ellos a la vez a los capacitadores tutores, antes de una reunión microregional • El asistente como el capacitador hacen esos registros; ahora cómo saber con una guía donde diga el instructor hizo esto o hizo el otro, no tanto así no, sino que se registra a través de la observación en una libreta que se llama el diario de campo del capacitador y como el instructor también lo realiza, mientras avanza con su clase, él también puede revisar su diario.

Capacitador
tutor Tenejapa
(CTT)

- **Para la microrregión, se preparan todos los temas.** Es donde entre todos vamos a tratar así de resolver los problemas o los temas que no entienden los instructores así en cada comunidad.
- **Se ven los temas igual como nos mandan así una dosificación, y es el seguimiento que se va a dar, igual con el diagnóstico que cada instructor realiza en cada comunidad, es el seguimiento.**
- Los materiales se les da un poco, porque igual cuando yo trabajaba en la comunidad, **los materiales que nos dan no alcanza para todo el ciclo escolar**, porque se elabora también lo que es el proyecto de investigación, que es lo que maneja CONAFE.
- **En función del desempeño de los niños.** Leer y escribir es lo más importante, porque es lo que les hace falta a todos los niños de esas 8 comunidades que yo atiendo; en el caso de preescolar sería las necesidades de cada instructor y de cada comunidad, pero en primaria sería en general.

Capacitador
tutor Chamula
(CTC)

- **El modelo educativo es ni tan fácil ni tan difícil. Medio lo siento como que... es que no encuentro las palabras. Difícil no la siento, completo sí.**
- Propuesta educativa, ya vienen adentro todas, en una; más talleres de lengua.
- **También observación y de visitas en las casas.**
- **Las estrategias, es cómo desarrollar a los niños en lo que español, matemáticas.** Yo sí me base más en lo que es español y matemáticas, en estrategias de juegos, ya que el niño se aburre de sólo impartir, impartir clases, entonces lo que para mí, lo que yo creo que el niño necesita es algo divertido, que se divierta, pero a la vez aprendiendo.
- **Juego, pero a la vez aprendizaje, no llevarlo tanto al juego.**

C) Competencias MAEPI

Para CONAFE, los procesos formativos de las figuras docentes deben promover sujetos sensibles, capaces de investigar, analizar, proponer y transformar de manera cotidiana su práctica profesional, retomando en todo momento los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación comunitaria. En esta perspectiva, los programas de formación docente no sólo contemplan la comprensión y apropiación de los conceptos y contenidos, sino que también consideran intereses, necesidades, procesos cognitivos de aprendizaje, problemas afectivos y emocionales, al igual que las experiencias previas y niveles de desarrollo de cada figura educativa (Martínez, 2005).

Al ser aceptados como figuras docentes, los jóvenes participan en un programa de formación que se fundamenta en las 23 guías MAEPI y

que pretende posibilitar al instructor comunitarios para que coadyuve en la transformación de la escuela en un espacio de la comunidad, en el cual los sujetos puedan recrear y desarrollar su lengua y su cultura en función de sus necesidades básicas, además de promover intercambios útiles y significativos con otras costumbres, conocimientos y creencias tanto de culturas similares y cercanas como con culturas lejanas y diferentes (CONAFE, 2006). Para ello, MAEPI incorpora los saberes culturales de cada grupo étnico como contenidos escolares, fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español, para que sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia (CONAFE, 2004).

En relación a MAEPI, los expertos indican que la metodología MAEPI se desarrolló a partir de las investigaciones que se han realizado en las comunidades; para la coordinadora académica, MAEPI aplica un enfoque constructivista, a través del cual el maestro es el guía que orienta y los niños son los que actúan. También advierte que tienen que pasar muchos años para que el instructor se adapte (ver tabla 43).

Tabla 43.
Resultados sobre MAEPI

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre MAEPI</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología ha seguido siendo desde que inició. • Ha salido de las investigaciones que se han hecho en las comunidades, es decir cómo los niños pueden aprender a través de qué, no viniendo de allá arriba hacia los niños, sino a ver niño qué necesitas aprender, qué tema te gustaría abordar este mes, esta semana, y los niños opinan, el niño investiga, el niño hace sus anotaciones. • El enfoque es constructivista prácticamente, lo que al final de cuentas tenemos en el MAEPI, en la metodología y todo eso que el maestro es un guía, no es un maestro que se para a dar clase y los niños allá son así totalmente inactivos, aquí al contrario, el maestro es el guía que orienta y los niños son los que actúan. • Los jóvenes que vienen a prestar su servicio tienen la idea de trabajar como trabajaban sus maestros; Es muy difícil, es decir tienen que pasar muchos años para que el instructor se adapte; sin embargo, aquí no se adapta el instructor porque sólo está uno o dos años como máximo.

*Capacitador
tutor Tenejapa
(CTT)*

- **No digo que es algo complicado, no sino que no lo he terminado de leer todo porque hay 23 guías, sólo he leído la propuesta.**
- Para mí son muy buenas las propuestas que trae MAEPI.
- **Es lo que se puede aplicar en las comunidades,** tanto la alfabetización; CONAFE atiende lo que es alfabetización inicial, ya primaria y secundaria.
- El diario de campo se divide en 2, diario de aula y diario de comunidad.
- Diario de Aula es ahí donde el instructor puede plasmar cuáles son sus logros con sus niños, o tal niño se le dificultó algo, para que el instructor pueda darle asesoría así en la tarde.
- Diario de la comunidad, el instructor se va a fijar cuáles son sus costumbres, sus tradiciones, el tipo de comida que ellos utilizan o comen.
- **Nosotros nada más utilizamos la guía 1, que es diario de campo,** porque es ahí donde el instructor se va a dar cuenta de cuáles fueron sus avances y dificultades al trabajar tal tema con los niños.

*Capacitador
tutor Chamula
(CTC)*

- **Cuando no vamos a comunidad, vemos las guías MAEPI que nos faltan, de las 23, vemos más la que es la propuesta 15. Porque las demás son taller de lengua y cultura, lo que es el diario de campo.**
- En la monografía se especifica cómo es la comunidad, quien colinda con quien, las tradiciones, costumbres, cuantas personas integran esa comunidad.
- Se realiza observación y visitas en las casas, para ver como se comunican los niños con sus papás, si en lengua materna o lengua indígena.
- Poder ver cómo es el niño, ver realmente, el niño, cómo le diré, cómo trabaja el niño cuando está en la escuela y en la casa; cómo se relaciona con sus papás, esa es en la casa, y con sus amigos.

Por su parte, los capacitadores tutores señalan que el MAEPI no es algo complicado, no sino que no han terminado de leer todo porque hay 23 guías, y sólo han leído la propuesta.

Respecto a la conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales, todos los expertos reconocen que los instructores poseen su propia cultura (ver tabla 44).

Tabla 44.

Resultados sobre MAEPI-Competencias interculturales-Dimensión I (MAEPI-CI-D-I)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre MAEPI Competencias interculturales. Dimensión I</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos de los instructores son básicos para la enseñanza. • Muchos jóvenes son procedentes de diferentes municipios, entonces ahí hay una gran riqueza cultural, porque cada uno pues trae su propia formación, sus propias convicciones, su propia forma de ver el mundo. • Ellos necesitan saber cuál es su cultura y para que puedan enseñar. • También el fortalecimiento del aspecto lingüístico es esto de que al instructor no se le ve con esos conocimientos que no sirven.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los instructores comunitarios tienen sus propias culturas. • No fomentamos el uso de los trajes tradicionales; en cada reunión o en comunidad que llegan a impartir clases, se visten así formalmente con pantalón de mezclilla, blusas. • Tengo a una instructora que le da pena que hable su lengua, tengo una instructora que es así, pero sí, lo demás instructores sí lo valoran mucho.

*Capacitador tutor
Chamula (CTC)*

- **Donde yo nací no hay un traje típico;** solo he visto a dos instructores comunitarios con sus trajes típicos; **visten de manera occidentalizada.**
- Bueno, sí están orgullosos de su lengua **los instructores que hablan el idioma de la comunidad.**
- **Aquí lo que más se ve son las tradiciones y culturas con los instructores.**
- Como ahorita que es los santos, veo las tradiciones de ellos, en el altar ponen sus velitas, empiezan a rezar, tienen que tener un traje tradicional, y nunca debe de faltar el posh o el trago que le dicen, no debe de faltar el cigarro.
- He visto que sí porque me invitaron a una comunidad que está rumbo a **Chanal que se llama Chilil, y vi las sus tradiciones,** llenan de bastantes flores, van a cortar, no me acuerdo como se llaman esas floresotas grandotas que ponen alrededor de los santos, ponen un montón de velas en todo lo que es el cuarto, y otra la tradición que yo veo es que no hay una mesa donde todos se sienten y coman, sino que en el lugar donde está se dan las comidas.
- **A diferencia de Palenque, en la comunidad de donde soy,** la comunidad que se llama San Joaquín, rumbo a Reforma. Ahí la tradición es diferente a la de acá; cuando es los santos se hace una misa, toda la gente coopera, uno da la sal, uno da la azúcar, unos los tomates, otro la cebolla, el frijol va por familia, tal familia da 2 o 3 pollos, otra familia da 2 o 3 pollos, para la gran cantidad de gente que llegue a esa fiesta, se les da de comer a todos.
- **Aquí es diferente, lo veo diferente** porque dividen por familia. Yo así lo vi en Chilil, que cada quien por su familia. En cambio allá no, en principio lo que hacen es que reúnen a toda la gente de la comunidad, la comunidad se reúnen, hacen la fiesta, y ya después todos se van a sus casas y ya conviven con sus familias. Pero aquí yo no veo que sea así.
- **Me siento extraño, a veces quiero participar, pero me limita la comunicación, la lengua. Y aparte nos sé cuáles son las tradiciones, eso es lo que me limita a mí, y si me siento extraño estar así de esa manera.**

Como se puede observar, los expertos reconocen que los conocimientos previos que poseen los instructores son básicos para la enseñanza, ya que forman parte de la “riqueza cultural”; cada uno pues trae su propia formación, sus propias convicciones y su propia forma de ver el mundo. Afirman que los instructores comunitarios necesitan saber cuál es su cultura y fortalecer el aspecto lingüístico para que puedan aplicar sus conocimientos en su práctica docente.

Para Aguado (2003; 2010a), el desarrollo de *competencias interculturales* debe ser objetivo de todo programa de formación docente, pues son necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Estas competencias están básicamente orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan adaptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción

efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. Desde esta perspectiva, resulta interesante observar que el capacitador tutor de Chamula manifieste sentirse “extraño” cuando visita los centros educativos que forman parte su microrregión, y argumenta es originario de otro municipio y que sólo entiende un poco “la lengua chol que hablan sus padres”, señala que tampoco habla la lengua de sus instructores y que desconoce sus tradiciones de sus comunidades; reconoce que esto lo limita.

En la tabla 45 se presentan los resultados obtenidos sobre la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno; al respecto, la coordinadora académica indica que se les pide a los instructores comunitarios que conozcan y respeten la cultura de las comunidades; se encarguen de transmitir el conocimiento comunitario a los niños.

Tabla 45.

Resultados sobre MAEPI-Competencias interculturales-Dimensión II (MAEPI-CI-D-II)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre MAEPI Competencias interculturales. Dimensión II</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El niño ya lo vive, ya lo tiene en su comunidad, pero no está reforzado, lo que hace el instructor es retomar esas cuestiones para poder reforzar su conocimiento, y decirle al niño “oye está muy bien lo que hacen aquí en tu comunidad”, y no decirle “sabes que tu cultura no sirve o no me gusta”, porque ahí si lo sacan corriendo las comunidades, porque la comunidad respeta mucho su cultura. • Si no saben, no conocen su cultura o cómo se desarrollan, cuál es su tradición ahí en las comunidades donde ellos prestan su servicio, no tan fácil pueden ellos orientar ellos a los niños. • Es decir, sí ven que en esa comunidad que hay conocimientos, el instructor es el encargado de darle a los niños esos conocimientos. • Como instructor y no conozco esa cultura, esa comunidad y empiezo a decir saben que no sirve, al contrario, se pide a los instructores, que respeten la cultura de las comunidades. • Si va a una comunidad donde no usan panteón y donde no usan una caja para velar al difunto, entonces lo que hacen es que al difunto lo velan en el suelo en un petate y no requieren el panteón, lo tiran cercanos por ahí por ahí porque así es la tradición. • La comunidad respeta mucho eso, entonces piden que sea un instructor tranquilo, muy listo, y que llegue a esa comunidad no a rechazarlos su cultura que tienen en esa comunidad • El conocimiento... es que esto se relaciona mucho con el conocimiento comunitario, del conocimiento comunitario, digamos de cómo lo hacen los niños o cómo se hace fiesta o una boda ahí en la comunidad. • Muchos instructores se mandan de un lugar que es de aquí y se manda a otro municipio, admirar esa cultura y decir miren hay que seguir así o decirles miren en donde yo vivo no es así, y ya se van interrelacionado. • Mandamos al instructor en una comunidad cercana a la de él hay muchos conocimientos que los niños tal vez no lo conocen • Si yo fuera instructor de esa comunidad ya diría ah bueno así es entonces y ya se van intercalando las culturas.

<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los instructores respetan, la cultura de la comunidad. • Hasta el momento no hay conflictos con el instructor comunitario en alguna de las comunidades. • No he escuchado que mis instructores se interponen a la cultura de la comunidad. • En esas comunidades que yo atiendo tengo a 3 instructores que no hablan lengua indígena, pero como sí igual les dificulta mucho, porque los niños no muy entienden lo que es la lengua española, y es ahí donde no se pueden comunicar con los niños.
<i>Capacitador tutor Chamula (CTC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A los instructores si se les dificulta, a veces tienen conflictos, como no saben nada de la comunidad o de la cultura, tradiciones que tienen ellos, a veces hacen cosas que la gente les parece mal, aunque uno lo vea bien. • Bueno, un instructor nada más que tuvo un conflicto. Pues no fue tan grave, fue que en la hora que cuando hacen fiestas, se les prohíbe tirar el trago, se les dan una copita y lo tienen que tomar. Entonces como no lo quería tomar lo tiró y cuando lo vieron lo empezaron a regañar, le dijeron que si no quería tomarlo la única forma era de guardarlo en un botecito, y así es la tradición, si no lo quieres lo guardas en un botecito y lo vas metiendo y lo guardas. El instructor no sabía y lo tiro, no fue tan grave. Bueno yo lo vi y no le dieron su regañada tan grande. Sí se sintió mal, porque no sabía. • La comunidad y su gente influye mucho también para que los niños lleven la misma cultura de ahí, las tradiciones, todo eso. • Por lo mismo, los instructores son de la misma cultura y lengua, saben cuál es el respeto que deben tener dentro de la comunidad.

En los resultados se aprecia que el capacitador tutor de Tenejapa no reporta conflictos con sus instructores comunitarios, pues indica que respetan la cultura de la comunidad. Por su parte el capacitador tutor de Chamula, reporta que a sus instructores comunitarios si se les dificulta, y que a veces tienen conflictos. A su decir, los instructores comunitarios “no saben nada sobre cultura y tradiciones de la comunidad”, por lo que a veces se hacen cosas que la gente no aprecia, aunque “uno lo vea bien”. Por ello, los instructores deben ser de la misma cultura y hablar la lengua, para saber “el respeto” que deben tener dentro de la comunidad.

Para fortalecer las competencias interculturales de los agentes educativos, Malik (2002, Malik Liévano; Ballestero Velázquez, 2015) sugiere que deben adquirir conocimientos sobre los grupos sociales, sus producciones y costumbres; esto incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismos, de los procesos de interacción social, y cómo influyen en todo lo anterior. A su vez, Abdallah-Pretceille (2001) reporta que lo intercultural se sitúa en la frontera en entre el saber y la acción. Tiene su fundamento en una estrecha imbricación de las relaciones sociales y científicas, de la reflexión y de la acción. Sobre las estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI, los expertos comentan lo siguiente (ver tabla 46):

Tabla 46.
Resultados sobre MAEPI-Competencias interculturales-Dimensión III (MAEPI-CI-D-III)

<i>Figura educativa</i>	<i>Información sobre MAEPI Competencias interculturales – Dimensión III</i>
<i>Coordinador académico (CA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja lo que es el rescate de cuentos, de leyendas, de cómo son en la comunidad, es decir qué piensas de tu comunidad y después se relaciona con el conocimiento nacional, es decir todo lo que viene en los libros de texto, cómo llevar ese conocimiento comunitario al conocimiento nacional, cómo reforzarlo. • El aspecto lingüístico, porque también el instructor trabaja la lengua con los niños y trabaja la escritura, ahí ya se está dando el bilingüismo oral porque tanto pregunta en lengua materna como pregunta en español. • También les decimos que escriban tanto en lengua indígena como en español y ahí ya estamos contribuyendo al desarrollo. • La mayoría de los instructores es casi una combinación en el grupo, todos, entonces les cuesta mucho, porque también a los instructores les cuesta mucho hablar el español y en su caso escribirlo. • En español hemos dicho siempre que sea para los que ya están más grandecitos, que sea quinto y sexto grado.
<i>Capacitador tutor Tenejapa (CTT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Más que nada hablar, bien, bien, no digo que al 100% el español, pues que lo sepan hablar, dominar bien, sí, para que ellos puedan entender los temas, porque si ellos no muy lo dominan, como en este caso sí tengo un instructor que le hace falta el dominio del español, y en ese caso no me puede dominar lo que son los temas. • Mis instructores me comentaron en la microregional, que ya están aprendiendo la lengua tzotzil, porque son hablantes de la lengua española. Pero me comentaron que “ya más o menos entiendo algunas palabras”, eso me comentaron. • No tenemos libros de lengua, sólo de tzotzil, que sí nos dan. Si nos mandan pero muy poco, en este caso que se repartió los libros de texto, no les alcanzó a las comunidades que yo atiendo, sólo les alcanzó a 3 comunidades. Como le digo que no nos mandan muchos libros en lengua, lo que si nos mandan son los libros de texto, hasta donde alcance igual. • En la materia con lo que más se relacionan los saberes, es ciencias naturales, porque a veces vienen temas que se relacionan con las plantas, cómo se siembra y todo eso, y si los toman muy en cuenta eso porque en cada una de las comunidades tienen las cosas que ellos siembran, porque es muy diferente que Tenejapa y Chamula. Tenejapa, siembran otras cosas y Chamula igual otras cosas, y ellos se basan en esos tipos de siembras, y dan ejemplos, que tal planta, y así se basan sólo en esa materia. • Enfoque intercultural, ya no bien me acuerdo.

Capacitador
tutor Chamula
(CTC)

- **El Instructor Comunitario debe ser capaz de escribir y hablar correctamente por las dos lenguas.**
- **Debe ser Bilingüe.** Esta sería una competencia, aparte del dominio del tema, aparte de que sea capaz de poder enseñar.
- **Muchos de ellos llegan y hablan en español, no hablan en la lengua materna de los niños.**
- **Instructor Comunitario debería ser hábil en lo oral y en lo escrito. En las dos.** Sí porque si no sabe lo que es el bilingüismo oral y el bilingüismo escrito, el niño no entendería nada, sería como una pérdida de tiempo, estaría... este... cómo se llama, se me va la palabra, la información no llega completa, o como debe de llegar.
- **Más sería el oral y escrito, porque no saben cómo escribir en su lengua materna.** Eso para mí es una de las principales, porque con los niños cuando se les dice que escriban oraciones en lengua materna no saben, entonces esa para mí sería una de esas habilidades que necesita el niño.
- **Cuando yo voy de visita, ellos van más al campo, nos llevan a caminar cuando es de ciencias,** ellos los llevan a ver cómo cultivan, cuál es el procedimiento, todo lo que es la realización de sus trajes de los niños, yo veo que sí, porque yo me di cuenta en una comunidad.
- **Enfoque intercultural, bueno, eso no muy lo hemos visto con los compañeros. Pero en mi caso mío, sí me ha dificultado un poco, porque no soy de este lugar, no soy de San Cristóbal, soy de Palenque** y como ellos saben lo que es su lengua, a mi cuando me hablan, me sacan de onda, no sé de que están hablando, meterme a esa platica, sé que me limita mi comunicación con ellos. Pero ellos veo que no les dificultaría nada, porque lo mismo que saben hablar la lengua.

Resulta interesante que el capacitador tutor de Chamula reporte que muchos de sus instructores comunitarios sólo hablan en español y no hablan la lengua materna de los niños, mientras que el capacitador tutor de Tenejapa indica que no hablan español y que, por lo tanto, no dominan los temas que deben enseñar a los niños. En este contexto resulta difícil imaginar la manera en que se puede trabajar en el rescate de cuentos, leyendas, conocer la comunidad, y lo que el niño piensa de su comunidad y a su vez, relacionarlo con el conocimiento nacional, es decir todo lo que viene en los libros de texto; en resumen, cómo llevar ese conocimiento comunitario al conocimiento nacional y de que forma reforzarlo.

Aunque reconocen que el instructor comunitario debe ser capaz de escribir y hablar correctamente las dos lenguas, también reconocen que a los instructores les cuesta mucho hablar el español y en su caso escribirlo. En este sentido, López (1997) confirma que los maestros que trabajan en aéreas indígenas no cuentan con los instrumentos adecuados para lograr que los niños indígenas aprovechen el conjunto de conocimientos que adquirieron en su comunidad, al igual que su lengua materna, como herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje. Por ello, el cambio de métodos de enseñanza-aprendizaje también requiere ofrecer una formación docente sobre la pedagogía intercultural,

además de actualizar, orientar y mejorar las prácticas educativas en las comunidades indígenas (López, 2006).

No obstante, establecer los elementos básicos de la competencia intercultural supone acciones de capacitación para intervenir eficazmente con personas y grupos de diversas procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas (Pedersen citado por Malik, 2002). Aunque CONAFE confirma su intención de continuar consolidando un *modelo de formación integral desde una perspectiva intercultural* (CONAFE, 2004), los capacitadores tutores de la “muestra de expertos” reportan que “*el enfoque intercultural, ya no bien me acuerdo*”.

Comparación de los resultados de los instrumentos cualitativos

Buscando profundizar en el análisis de los resultados cualitativos, se propuso comparar las informaciones de los instructores comunitarios que integraron la “muestra de casos-tipo”, con las informaciones que emergieron de la “muestra de expertos” sobre los programas de formación docente. De acuerdo a Lincoln y Guba (1985), comparar datos cualitativos y triangular sus interpretaciones, permite utilizar una variedad de fuentes de información con el propósito de establecer su validez (Erlandson *et al.*, 1993). Este proceso se realiza al comparar los resultados que surgen durante el análisis, al reflexionar sobre lo qué es importante o relevante en relación al fenómeno que se estudia; a través de este proceso también se busca revisar los significados que se obtuvieron para cada categoría, al posicionarlos en las dimensiones que fueron propuestas para contextualizarlas (Lincoln y Guba, 1985).

En esta perspectiva se propuso ahondar en las informaciones que se obtuvieron en relación a las competencias interculturales, a través de las tres dimensiones en las que se sitúan sus componentes:

- I. Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales
- II. Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno
- III. Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI

Al comparar los resultados referentes al programa de formación docente, se retomaron las categorías que emergieron durante el análisis:

- ◆ Datos de la figura educativa (DE)
- ◆ Formación intensiva inicial (FI)
- ◆ Formación permanente (FP)
- ◆ Competencias interculturales (MAEPI)

Resultados cualitativos sobre competencias interculturales

A través de las tres dimensiones en las que se sitúan los componentes que integran la competencia intercultural, se compararon los resultados que se obtuvieron al analizar las informaciones referentes a los instructores comunitarios (ver tabla 47) con los resultados de las entrevistas que se realizaron con los capacitadores tutores.

En la “Dimensión I” referente a la conciencia que posee el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales se observa que la capacitadora tutora de Tenejapa manifiesta sentirse plenamente identificada con su cultura, además de participar activamente en sus tradiciones y fomentar el tseltal; como se puede observar, tanto Antonia como Miguel, instructores comunitarios de Tenejapa indican que su familias son hablante de la lengua tseltal y continúan manteniendo el contacto con las costumbres, tradiciones y fiestas de su grupo cultural. Por su parte, el capacitador tutor de Chamula manifiesta sentirse “*extraño*” cuando visita los centros educativos que conforman su microrregión, y argumenta no hablar la lengua de su propio grupo cultural; resulta interesante observar que Luciana indique no poder definir con certeza su grupo cultural de pertenencia y que Juan reconozca que solo conoce un poco sobre su grupo cultural, ya que ambos se desempeñan como instructores comunitarios en la microrregión de Chamula.

Esta observación interpela las *habilidades sociales* que se desea desarrollar en los instructores comunitarios, es decir su forma de interactuar, su actitud frente a sí mismo y a su trabajo, frente a los niños y niñas de su grupo, padres y vecinos de la comunidad, compañeros docentes, asesores y autoridades, involucrados en el hecho educativo. Al igual que su actitud y manera de relacionarse con los bienes espirituales de la educación: lenguaje, saberes, creencias, aspiraciones, sentimientos e información (CONAFE, 2000).

Tabla 47.

Información de los instructores comunitarios sobre las competencias interculturales MAEPI

Instructor	Información
<p>Antonia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nació en el paraje de Yetzucum, municipio de Tenejapa; es instructora comunitaria en la comunidad de Corralito, Tenejapa y ciudad en donde vive. • Toda su familia es hablante de la lengua tseltal y continúan manteniendo el contacto con las costumbres, tradiciones y fiestas de su grupo cultural. • Curso los tres años de preescolar, seis de primaria y dos de secundaria en escuelas federales; estudió la preparatoria en Tenejapa, en el Colegio de Bachilleres; curso 5 cuatrimestres de la carrera de Derecho en el Centro Universitario Valle de Jovel. • Al elegir la comunidad en la cual prestaría su servicio, decidió quedarse en Corralito, sobre todo por la cercanía de la comunidad con su casa. • Sus niños hablan tseltal y español aunque por recomendación del CONAFE, procura comunicarse con ellos en español. • Comenta relacionarse bien con la gente de su comunidad y siente que ha sido bien recibida. Su trato con los padres de familia ha sido respetuoso y cordial. Al hablar con ellos lo hace en cualquiera de las dos lenguas, dependiendo de las necesidades, por lo que llevan una buena comunicación. • Dice sentirse identificada con su identidad cultural; de niña, era común que vistiera el traje tradicional de su comunidad que consiste en una blusa, faja y nagua bordada. Inclusive, lo sigue utilizando aunque ahora sólo en ocasiones especiales. • Ese tipo de manifestaciones también se trasladan a su entorno escolar. En día de muertos, ella y sus niños adornaron el salón con motivos referentes a la celebración. Así como ella valora y se identifica con sus tradiciones, procura inculcar en sus niños el respeto, admiración y cariño a su cultura. • Es originario de un pequeño paraje llamado Kulaktik, en el municipio de Tenejapa, aunque vive en San Cristóbal de las Casas desde hace 15 años. • Su lengua materna es el tseltal, la aprendió gracias a sus padres y abuelos. • Cuando era niño, su familia dejó la comunidad por cuestiones económicas y se trasladaron a San Cristóbal para buscar una mejor forma de vida. • Ingresó a la primaria pero fue fácil adaptarse, no entendía bien el español, lo que provocó que reprobara en su primer año. Tuvo maestros malos y buenos. Los malos eran aquellos que discriminaban a los indígenas, los hacían menos y despreciaban sus valores y tradiciones. La presión por ser aceptado llevó a Miguel a desestimar su propia identidad cultural. Llegó a un punto en donde empezaba a olvidar su lengua y desatender su cultura.
<p>Miguel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El apoyo de su familia, lo ayudó a recuperar esa identidad; la madre de Miguel, María, es originaria de Chacoma, Tenejapa. Su padre, Alfonso nacido también en Kulaktik, es licenciado en Derecho y actualmente Director de la Casa de la Cultura del municipio de Tenejapa. • Ser instructor comunitario del CONAFE le ha sido un gran reto. Al inicio del ciclo escolar, encontró ciertas dificultades; su comunidad Linda Vista aún no cuenta con la clave escolar que todos los centros del CONAFE deben de tener. Eso los ha marginado de recibir apoyos, aún el más básico como libros, colores o material didáctico. Se ha esforzado por gestionar apoyos ante las autoridades. • Se siente orgulloso que sus niños ya hayan aprendido cosas importantes como vocales, primeros números o colores; A veces las clases se complican un poco porque los niños apenas están aprendiendo el español. Hay palabras que no entienden por lo que es común que se comunique con ellos en tseltal.

Luciana

- Habla tanto el tsotsil, tseltal y español, un poco más el tsotsil debido a la convivencia con sus amigos de infancia, y a que sus padres le enseñaron a hablarlo.
 - **No puede definir con certeza su grupo cultural de pertenencia** puesto que la vida en la ciudad la ha llevado a alejarse un poco de sus costumbres, tradiciones e historia. **No logra identificarse con plena seguridad con algún grupo cultural en específico.** Está, de acuerdo a su propia manera de decirlo, “entre medias”. Tiene algo de los tres, algo específico, no.
 - **Es ajena a tradiciones y costumbres de los grupos culturales con los que convive.**
 - **Imparte clases, generalmente lo hace en español,** pero se esfuerza para hablarles a los niños en su lengua tsotsil.
 - Está convencida de que es importante que los niños sigan hablando su lengua y conserven sus tradiciones, es algo que los distingue y a su pueblo.
 - **Reconoce que la identidad cultural de sus alumnos es muy importante.**
 - **Sabe que muchas veces esa identidad se llega a perder cuando las personas dejan sus comunidades y hacen su vida en la ciudad.**
 - **Vive en la ciudad** de San Cristóbal de las Casas.
 - Vive actualmente en San Cristóbal de las Casas, sin embargo, **conoce un poco sobre su grupo cultural** de San Cayetano.
 - En su familia, desde sus abuelos, su padre y hermanos, todavía, hasta hace poco, era común que todos vistieran su traje regional e incluso, participaran en fiestas y tradiciones. **A Juan, ya no le tocaron tales actividades.**
 - **Siempre estudió en escuelas federales; sus maestros, a pesar de proceder de otros lugares, impartían clases en español y tsotsil.**
 - **Imparte sus clases en español** pero también procura comunicarse en tsotsil, para que sus alumnos vayan comprendiendo mejor y se familiaricen con las dos lenguas.
- Juan
- **Es capaz de distinguir, aceptar e incluso criticar las diferencias sociales que pueden crearse a partir de la herencia cultural de las personas.** Observa que en muchas comunidades los jóvenes, principalmente, van cambiando su forma de ser, por ejemplo, en la manera de vestir. Se da cuenta que algunos usan su traje regional, y otros prefieren usar pantalones largos, a su decir cómo la gente de la ciudad.
 - Juan reconoce que en una ciudad como San Cristóbal de las Casas, donde uno se puede encontrar con personas de muy distintos orígenes, **a veces es difícil darse a entender con los demás.** Y así simplemente, **pueden llegar a ignorarte y habrá quien llegue a los insultos sin tener motivo alguno.**
-

En relación a los resultados obtenidos en la “Dimensión II” sobre la perspectiva cultural que posee el instructor comunitario MAEPI, se observa que la capacitadora tutor de Tenejapa promueve manifestaciones culturales en sus comunidades, mientras que el capacitador tutor de Chamula reporta conflictos relacionados con la falta de conocimientos culturales tanto por su parte, como de parte de los instructores comunitarios que se desempeñan en su microrregión. Efectivamente, Luciana y Juan indican desconocer las tradiciones de los niños de sus comunidades y prefieren no involucrarse en los problemas que puedan surgir; mientras que en la microrregión de Tenejapa, Antonia y Miguel además de realizar su labor educativa, se integran plenamente en las dinámicas

de la comunidad para la cual brindan su servicio, promoviendo sus tradiciones y comunicándose en las lenguas en función de las necesidades. Al respecto, Turiñan (2005) dice que la interculturalidad tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes. Para lograrlo, tanto los instructores comunitarios como todas las figuras educativas debe aprender a ver, a escuchar, a estar atento al otro, aprender, la vigilancia y la obertura desde una perspectiva de diversidad y no de diferencias nos devuelven al reconocimiento y a la experiencia de la existencia del otro, experiencia que se adquiere y se trabaja. No se puede comprender al otro fuera de una comunicación e intercambio (Abdallah-Pretceille, 2001).

En la “Dimensión III” referente a las estrategias educativas culturalmente apropiadas, se interpelan las *habilidades lingüísticas* de comunicación, expresión y comprensión; orales y escritas ligadas a la docencia, planeación, evaluación y producción de materiales didácticos bilingües (CONAFE, 2000). En Tenejapa, la capacitadora tutora de Tenejapa explica los beneficios el uso de la lengua y solicita materiales en tseltal, al igual que Antonia y Miguel enseñan a en cualquiera de las dos lenguas, dependiendo de las necesidades. Por su parte, el capacitador tutor de Chamula desconoce la lengua y las manifestaciones culturales de las comunidades de su microrregión; a su vez, Luciana y Juan imparten clases generalmente en español sin promover saberes culturales. Resulta interesante observar estos resultados, ya que los programas educativos MAEPI pretenden recrear la historia de la cultura universal en las acciones y tareas de la escuela indígena permite operar una síntesis intercultural entre el conocimiento local y la tradición e historia del conocimiento universal (CONAFE, 2000).

Resultados cualitativos sobre los programas de formación docente

A la luz de las categorías que emergieron durante el análisis cualitativo referente a los programas de formación docente, los resultados de las entrevistas realizadas a la “muestra de expertos” se compararon con los resultados obtenidos en las entrevistas de los instructores comunitarios que integraron la “muestra de casos-tipo”.

En relación a los resultados sobre los datos de las figuras educativas, se observa que mientras que la capacitadora tutora de Tenejapa es hablante de la misma lengua tseltal que sus instructores comunitarios, el capacitador tutor de Chamula no habla tsotsil, ya que a su decir “sólo

entiende un poco un poco la lengua chol que hablan sus padres” (ver tabla 48).

Tabla 48.

Capacitadores tutores de los instructores comunitarios “casos-tipo”

Capacitador Tutor	Lengua	Instructor comunitario	Lengua
Tenejapa (CTC)	Tseltal	Antonia (IC-C)	Tseltal
Tenejapa (CTC)		Miguel (IC-L)	Tseltal
Chamula (CTC)	Chol	Luciana(IC-T)	Tsotsil
Chamula (CTC)		Juan (IC-N)	Tsotsil

Resulta interesante observar estos resultados ya que, en teoría, el capacitador tutor es un formador de docentes que en la mayoría de los casos brindó sus servicios como instructor comunitario en las comunidades que atiende y que, por lo tanto, debería habar la lengua indígena de sus instructores comunitarios para poder brindarles apoyo. El capacitador tutor se encarga de dirigir el trabajo de los instructores comunitarios y las actividades de formación; acompaña trabajos de investigación que realizan sus tutorados en la comunidad; convoca una vez por mes para el trabajo colectivo. Según el CONAFE (2000), este proceso de formación los sitúa entre el grupo de docentes más reconocido, cuyo bagaje de conocimientos y herramientas les permite actuar como docentes, en el sentido más amplio del término.

Tabla 49.

Información de los instructores comunitarios “casos-tipo” sobre los programas de formación

Instructor	Información
Antonia	<ul style="list-style-type: none"> • El propósito de la capacitación busca que los niños aprendan a desarrollar sus habilidades: imaginación, creatividad, exprese sus ideas, motricidad. • Lograr que el niño sea completamente libre para realizar todo lo que quiera hacer sin el instructor comunitario; que conozca muchas cosas. • Conocer el uso de los materiales que nos proporcionan para que no solo estén guardados ahí en la escuela para que echen a volar su imaginación. • Espero adquirir más conocimientos porque me doy cuenta que me faltan muchas cosas por aprender; cosas nuevas para aplicarle a mis niños. • He aprendido que hay que dejar que el niño sea completamente libre, que exprese todo lo que siente; lograr un “<i>perfil de egreso</i>” mejor.

Miguel	<ul style="list-style-type: none"> • Según la información proporcionada por los capacitadores tutores, se busca que el instructor comunitario aprenda el lenguaje artístico y corporal. • Aprender el uso de los materiales propios de la comunidad, por ejemplo, el uso de una piedra para que el niño haga uso de su imaginación. • Aprender a convivir y trabajar en equipo, todo con la finalidad de que lo aprendido ejercerlo en la comunidad. • Aprendí que los niños van desarrollando sus habilidades y creatividad, se denomina “Aprender jugando” para mejorar su aprendizaje. • Despertar y hacer volar la imaginación del niño, motivar para lograr resultados que mejoren en el rendimiento académico de los niños de las comunidades indígenas. • Tengo la responsabilidad de aprender todo lo mencionado, ya que para eso se me da, para que los niños aprendan haciendo uso de diversas estrategias.
Luciana	<ul style="list-style-type: none"> • Se nos capacita con nuevas estrategias para enseñarle a los niños o ponerlos en práctica en la comunidad para mejor enseñar. • Conocer nuevas personas y compañeros; compartir ideas o dar a conocer nuestras dudas con los capacitadores tutores y compañeros y apoyarnos. • Aprender más estrategias para “echarlas a andar” en la escuela, y así sentirme segura en donde trabajo y con lo que enseño a los niños, ya que me interesa sacarlos adelante con una buena enseñanza y aprendizaje. • En preescolar vimos el tema de lenguaje y expresión artística. • He aprendido dinámicas que nunca había jugado; vimos el proceso del bebe, como va creciendo y que cosas va aprendiendo; practicamos con los bebes de las madres de apoyo, para aprender cómo dar masajes.
Juan	<ul style="list-style-type: none"> • El propósito de la capacitación, que los capacitadores tutores hacen en su programación, es lo que dan a conocer. • De igual forma nos dan a conocer nuevos temas, y las dificultades que nosotros tenemos en cada área; ver los temas más complicados; • El capacitador nos da una pregunta sobre algún tema; hacemos equipos para exponer ideas y llegar a la respuesta correcta. • A través del debate se desarrolla la competencia, me gusta porque aprendo a tomar la palabra, seguridad en nosotros mismos, es importante. • Resolver dudas para no tener problemas en comunidad. • Que los niños aprendan y tengan un conocimiento bueno.

Como se puede observar en las informaciones que los instructores comunitarios proporcionaron en relación al programa de formación docente (ver tabla 49), Antonia y Miguel esperan adquirir nuevos conocimientos que mejoren el aprendizaje de los niños; conocer el uso de los materiales que proporciona y como los recursos que posee la comunidad; aprender a convivir y trabajar en equipo, todo con la finalidad de ejercer lo aprendido en la comunidad; dejar que el niño sea completamente libre para que exprese lo que siente, es decir “*aprender jugando*”; desarrollar las habilidades de los niños y así lograr resultados que mejoren en el rendimiento académico de los niños de las comunidades indígenas. Miguel también indica “tener la responsabilidad de aprender” estrategias que favorezcan a los niños.

Por su parte, Luciana y Juan señalan que los capacitadores tutores proporcionan estrategias para enseñarle a los niños o ponerlos en

práctica en la comunidad para mejorar su enseñanza; sin embargo, se observa que para ambos, conocer nuevas personas y compañeros, además de compartir experiencias les permite dar a conocer sus dudas. Luciana desea sentirse segura en donde trabaja y con lo que enseña a los niños, mientras que Juan espera que la capacitación, le permita compartir las dificultades de cada área, hacer equipos para exponer ideas y así llegar a la respuesta correcta, pues reconoce que es importante aprender a tomar la palabra para adquirir seguridad para no tener problemas en la comunidad.

Al comparar estos resultados se observa que mientras que la capacitadora tutora de Tenejapa asegura que el programa de formación le permite trabajar con los niños y atender a la comunidad, el capacitador tutor de Chamula indica que se busca desarrollar competencias tanto en el instructor como en el capacitador tutor; mejora sus habilidades, pero como son bastantes “*no sabe de dónde agarrar*”; exterioriza sus dudas sobre un modelo educativo “*ni tan fácil ni tan difícil*”, que “*medio siente pero no encuentra las palabras*”.

Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos

En los métodos mixtos, la *triangulación* de resultados es fundamento central de la propuesta y permite generar información relevante para aportar respuestas a la pregunta de investigación. Al aplicar el *modelo convergente*, los datos cuantitativos y cualitativos se analizan de manera separada; posteriormente, los resultados de ambos análisis, convergen o contrastan al compararlos. Así se busca obtener conclusiones válidas y bien fundamentadas, sobre un mismo fenómeno de estudio, y desde ambos enfoques (Creswell, 2005).

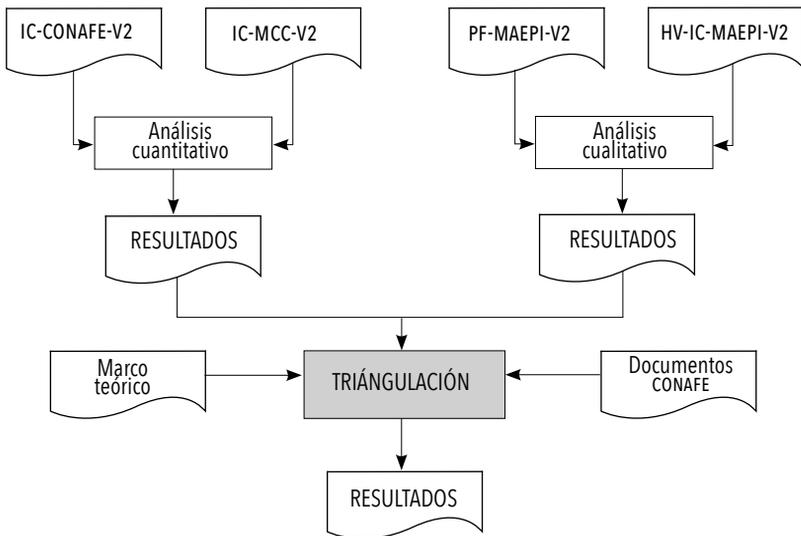
De esta forma, los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico de “Instructores Comunitarios CONAFE” y “Competencias Interculturales”, se compararon con los resultados que emergieron del análisis cualitativo de “Programas de Formación docente” e “Instructores Comunitarios MAEPI”.

Es importante señalar que la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos se apuntaló en la “Matriz de Indicadores”, al igual que en los conceptos teóricos expuestos en el marco teórico y en documentos oficiales del CONAFE. A través de este proceso, se buscó generar información en relación a:

- ❖ *Competencias Interculturales en los Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan su servicio en la Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena de la Región 13 de San Cristóbal.*
- ❖ *Competencias Interculturales en el programa de formación docente que se imparte a los Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena de la Región 13 de San Cristóbal.*

Figura 39.

Representación gráfica del proceso de triangulación



En la figura 39 se muestra la representación gráfica del proceso de triangulación que se realizó. Con base en la Matriz de Indicadores, la comparación de los resultados se enfocó a generar información en relación a los tres componentes de la competencia intercultural:

- ❖ Actitudes y creencias
- ❖ Conocimiento
- ❖ Habilidades y destrezas

Al retomar las sugerencias de Aguado (2003), se plantearon indicadores adaptados a las características de los instructores comunitarios y

programas de formación docente. Así se buscó que los indicadores de cada una de las dimensiones que integran los tres componentes de la competencia intercultural, orientaran el proceso de triangulación (ver tabla 50):

Tabla 50.

Indicadores en competencias interculturales que orientaron la triangulación

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Indicadores</i>		
	<i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
<i>Actitudes / Creencias</i>	<p>Creer que el conocimiento y la sensibilidad hacia la herencia cultural propia, son esenciales.</p> <p>Reconocen la manera en que su herencia cultural y experiencias, influyen los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Saben que sus estereotipos y nociones preconcebidas pueden afectar otros grupos culturales. Están dispuestos a contrastar, sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos.</p>	<p>Respetan las creencias de sus alumnos, saben que influyen en su visión del mundo y práctica educativa.</p> <p>Respetan la cosmovisión indígena y las estructuras sociales.</p> <p>Valoran el bilingüismo y no lo perciben como impedimento para realizar su labor educativa.</p>
<i>Conocimiento</i>	<p>Conocen su herencia cultural y la forma en que interviene en procesos educativos.</p> <p>Comprenden la manera en que opresión, racismo, discriminación y estereotipos, afectan tanto en su persona como en su práctica educativa. Conocen que existen diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Conocen la herencia cultural y el contexto histórico de sus alumnos. Saben que las diferencias culturales y étnicas impactan su práctica educativa.</p> <p>Saben que aspectos como pobreza, racismo, estereotipos, impactan la autoestima y autopercepción de sus alumnos en los procesos educativos.</p>	<p>Conocen estrategias de enseñanza-aprendizaje para contextos multiculturales y comprenden que su práctica docente puede entrar en conflicto con los valores de diferentes grupos culturales. Conocen la parcialidad de los instrumentos de evaluación, y consideran las características culturales y lingüísticas de los alumnos.</p>

<i>Habilidades / Destrezas</i>	<p>Buscan experiencias educativas y de capacitación para mejorar su labor educativa en las comunidades.</p> <p>Reconocen sus límites, buscan consejos, recurren a personas o recursos más calificados.</p> <p>Buscan comprenderse a sí mismos como seres humanos que desean alcanzar una identidad no racista.</p>	<p>Aplican diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje en entornos multiculturales.</p> <p>Buscan experiencias educativas que enriquezcan su comprensión para desarrollar competencias interculturales y mejoren su práctica educativa.</p> <p>Se involucran activamente en eventos, funciones políticas y sociales, celebraciones de la comunidad, más allá de su práctica educativa.</p>	<p>No se conforman con un solo método didáctico o enfoque educativo para brindar su servicio.</p> <p>Reconocen que los estilos o enfoques deben considerar un marco cultural.</p> <p>Aplican estrategias pedagógicas en beneficio de sus alumnos.</p> <p>Interactúan en la lengua requerida por el alumno. Toman la responsabilidad de educar a los alumnos sobre sus derechos, metas, expectativas y proveen una adecuada orientación cultural.</p>
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Competencias Interculturales en los Instructores Comunitarios

Con una media de 2.74, los instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal perciben poseer competencias interculturales; cabe señalar que en las medias de los resultados individuales oscilan entre 1.39 y 3.99, lo cual significa que perciben poseer competencias interculturales en distintos niveles.

Tabla 5.

Resultados cuantitativos de los indicadores en competencias interculturales

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Indicadores</i>		
	<i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
<i>Actitudes / Creencias</i>	2.86	2.65	2.76
<i>Conocimiento</i>	2.76	2.76	2.66
<i>Habilidades / Destrezas</i>	2.92	2.66	2.71

En la tabla 51 se aprecia que el resultado más bajo, se obtuvo en “las actitudes y creencias” referentes a la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno. Esto indica que los instructores comunitarios no están del todo conscientes de que sus estereotipos y nociones preconcebidas, pueden afectar otros grupos culturales; tampoco están dispuestos a contrastar, sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos.

Por otra parte, el resultado más alto se obtuvo en las “habilidades y destrezas” relacionadas con sus propios valores y referentes culturales, indicando que reconocen sus límites, solicitan consejos y recurren a personas o recursos más calificados; buscan experiencias de capacitación para mejorar su labor educativa y comprenderse a sí mismos, como seres humanos que desean alcanzar una identidad no racista.

Al comparar los resultados obtenidos en las MCC para cada uno de los indicadores planteados, se observa que convergen con las informaciones que emergieron de las entrevistas a los Instructores Comunitarios de la “muestra de casos tipo” (tabla 52).

Tabla 52.

Comparativo entre los resultados cuantitativos en competencias y las informaciones que emergen de las entrevistas a los instructores comunitarios “muestra de casos tipo”

<i>Instructor Comunitario</i>	<i>Media MCC</i>	<i>Entrevistas</i>
IC-C	3.93	<ul style="list-style-type: none"> • Nació en Yetzucum, municipio de Tenejapa; es instructora en la comunidad de Corralito, Tenejapa, ciudad en donde vive. • Toda su familia es hablante de la lengua tseltal y mantienen el contacto con las costumbres, tradiciones y fiestas de su grupo cultural. • Al elegir la comunidad en la cual prestaría su servicio, decidió quedarse en Corralito, sobre todo por la cercanía de la comunidad con su casa. • Sus niños hablan tseltal y español aunque por recomendación del CONAFE, procura comunicarse con ellos en español. • Comenta relacionarse bien con la gente de su comunidad y siente bien recibida. Su trato con los padres de familia ha sido respetuoso y cordial. Comunica en ambas lenguas, dependiendo de las necesidades. • Se siente identificada con su identidad cultural. Aun viste el traje tradicional de su comunidad que consiste en blusa, faja y nagua bordada. • Traslada las manifestaciones culturales a su entorno escolar. • Valora su cultura y se identifica con sus tradiciones, y procura inculcar en sus niños el respeto, admiración y cariño a su cultura.

IC-L	3.83	<ul style="list-style-type: none"> • Es originario de un pequeño paraje llamado Kulaktik, en el municipio de Tenejapa, aunque vive en San Cristóbal de las Casas desde hace 15 años. • Su lengua materna es el tseltal, la aprendió con sus padres y abuelos. • Su ingreso a la primaria no fue fácil pues no entendía muy bien el español; tuvo maestros malos y buenos. Los malos discriminaban a los indígenas, los hacían menos y despreciaban sus valores y tradiciones. • La presión por ser aceptado llevó a Miguel a desestimar su propia identidad cultural; empezó a olvidar su lengua y desatender su cultura. • El apoyo de su familia, lo ayudó a recuperar esa identidad; la madre de Miguel, María, es originaria de Chacoma, Tenejapa. Su padre, nacido también en Kulaktik, es licenciado en Derecho y Director de la Casa de la Cultura del municipio de Tenejapa. • Ser instructor comunitario del CONAFE le ha sido un gran reto; su comunidad Linda Vista aún no cuenta con la clave escolar. Miguel se ha esforzado por gestionar ante las autoridades esos apoyos. • Miguel se siente orgulloso de que sus niños ya hayan aprendido cosas; los niños apenas están aprendiendo el español. Hay palabras que no entienden los niños por lo que Miguel se comunica en tseltal. • No puede definir con certeza su grupo cultural; la vida en la ciudad la ha llevado a alejarse de sus costumbres, tradiciones e historia. • No logra identificarse con plena seguridad con algún grupo cultural en específico. • Está “entre medias”, tiene algo de los tres, algo específico, no. • Habla tanto el tsotsil, tseltal y español, un poco más el tsotsil; sus padres le enseñaron a hablarlo. • Las tradiciones y costumbres de los grupos culturales con los que convive son un tanto ajenas para Luciana. • Imparte clases generalmente en español, pero se esfuerza para hablarles a los niños en su lengua tsotsil.
IC-T	1.98	<ul style="list-style-type: none"> • Está convencida que es importante que los niños sigan hablando su lengua y conserven sus tradiciones, es algo que los distingue y a su pueblo. • Reconoce que la identidad cultural de sus alumnos es muy importante. • Sabe que muchas veces esa identidad se llega a perder cuando las personas dejan sus comunidades y hacen su vida en la ciudad. • Vive en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. • Vive actualmente en San Cristóbal de las Casas, sin embargo, conoce un poco sobre su grupo cultural de San Cayetano. • Su familia, abuelos, su padre y hermanos, vestían su traje regional e incluso, participaran en fiestas y tradiciones; pero no le tocó vivir tales actividades. • Estudió en escuelas federales; sus maestros, a pesar de proceder de otros lugares, impartían clases en español y tsotsil. • Imparte sus clases en español pero procura comunicarse en tsotsil, para que sus alumnos comprendan mejor y se familiaricen con las dos lenguas.
IC-N	1.89	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de distinguir, aceptar e incluso criticar las diferencias sociales que pueden crearse a partir de la herencia cultural de las personas. • Observa que en muchas comunidades los jóvenes, principalmente, van cambiando su forma de ser, por ejemplo, en la manera de vestir. Juan viste pantalones largos, a su decir como lo hace la gente de la ciudad. • Señala que en San Cristóbal de las Casas se puede encontrar con personas de distintos orígenes, y es difícil darse a entender con los demás; pueden ignorarte y llegar a los insultos sin tener motivo alguno.

Se aprecia que los resultados cuantitativos obtenidos en las MCC por la “muestra de casos-tipo”, convergen con las informaciones cualitativas. Luciana y Juan obtuvieron bajos resultados en competencia intercultural, mientras que Antonia y Miguel se sitúan entre los instructores comunitarios que obtuvieron altos resultados.

Tanto Antonia como Miguel mantienen contacto con las tradiciones, costumbres y manifestaciones de su grupo cultural, y se integran plenamente en la dinámica socioeducativa de las comunidades que atienden. Ambos procuran inculcar en sus niños el respeto, admiración y cariño a su propia cultura; imparten clases ya sea en tselal o español, y en función de las necesidades. Se comprometen tanto con el aprendizaje de sus alumnos como en actividades que aporten beneficio a sus comunidades.

Por su parte, Luciana y Juan indican sentirse ajenos a las tradiciones y costumbres de sus alumnos; persisten en impartir sus clases en Español, aún sabiendo que la mayoría de sus alumnos habla tsotsil. Para Sales y García (1997), desarrollar la competencia intercultural implica fortalecer habilidades como el dominio de las varias lenguas, conocimientos sobre las culturas en contacto y mostrar actitudes positivas respecto a la diversidad cultural; cualidades que permitan participar adecuadamente, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria. De tal forma que los individuos sean capaces de movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas.

En MAEPI, las estrategias de formación docente brindan un criterio metodológico para la deconstrucción y sistematización de la propia cultura y el empleo de contenidos escolares con su tratamiento didáctico en el aula (CONAFE, 2000). Para aplicarlo, se requiere que los capacitadores tutores sean capaces de promover prácticas educativas basadas en creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que deben saber partir de propia su cultura y experiencia previa.

Para Banks y Lynch (1986), un modelo de educación intercultural considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; se percibe como un triunfo y no como rémora. En esta perspectiva, MAEPI busca incorporar tanto los saberes culturales de cada grupo étnico como los contenidos escolares de la propuesta educativa; así se fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena

como en español, dado que la educación para la población indígena plantea lograr que los niños sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia. Para lograrlo, los instructores comunitarios deben ser hablantes tanto del español como de la lengua de la comunidad (Murugó, 2007).

A través del análisis de medias y varianzas se aprecia que los resultados más bajos en competencias interculturales los obtuvieron instructores comunitarios que brindan su servicio en comunidades de lengua tsotsil, mientras que los más altos resultados se encuentran entre los instructores comunitarios hablantes de la lengua tseltal (ver tabla 53).

Tabla 53.

Resultados del análisis de medias y varianzas. MCC – Legua indígena

<i>Micro Región</i>	<i>Comunidad</i>	<i>Lengua</i>	<i>Instructor comunitario</i>	<i>MCC</i>
04 Tenejapa	Corralito	Tseltal	Antonia (IC-C)	3.93
04 Tenejapa	Linda Vista	Tseltal	Miguel (IC-L)	3.83
01 Chamula	Tilil	Tsotsil	Luciana (IC-T)	1.98
01 Chamula	Net_Ak'_Tik	Tsotsil	Juan (IC-N)	1.88

Estos resultados convergen con las informaciones cualitativas de los instructores comunitarios que conforman la “muestra de casos-tipo”, ya que tanto Luciana como Juan brindan su servicio en comunidades son hablantes de Tsotsil y obtuvieron bajos resultados, mientras que Antonia y Miguel obtuvieron altos resultados y son hablantes del tseltal.

En la triangulación se observa que para lograr que los niños indígenas aprovechen el conjunto de conocimientos que adquieren en su comunidad, al igual que su lengua materna como herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje, los instructores comunitarios deben recibir una formación docente que fortalezca sus competencias interculturales. Es en este sentido que la interculturalidad debe ser considerada como un paradigma basado en intercambios culturales, que promueva el respeto y fortalecimiento de las identidades de todas las figuras que de alguna manera se integran en los procesos educativos de un grupo cultural.

En palabras de Schmelkes (2004), los docentes de la educación para la interculturalidad deben llegar a comprender la cultura, como un elemento definitorio de los grupos que transforman favorablemente su entorno.

Competencias Interculturales en el programa de formación docente

De acuerdo al CONAFE (2004), el programa de formación docente que se brinda a los instructores comunitarios desarrolla sus competencias a través de estrategias y situaciones que consideran la didáctica de las áreas, el enfoque de la educación comunitaria, las características de las comunidades y un desarrollo humano y académico de las y los jóvenes docentes. Así se pretende impulsar el desarrollo personal y profesional de las figuras que se incorporan en los servicios educativos.

En MAEPI, la estrategia y el concepto de formación docente se han construido a la par que una propuesta educativa; se apoyan en procesos investigativos que constituyen un criterio metodológico común y abierto para la deconstrucción y sistematización de la propia cultura, la propia lengua, en su caso la variable dialectal, y en el empleo de los contenidos escolares con su tratamiento didáctico en el aula. Las acciones de formación docente reconocen que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se debe partir de su cultura y su experiencia previa (CONAFE, 2000).

El enfoque intercultural se asume CONAFE en la formación docente a través del diagnóstico comunitaria y el diario de campo, buscando propiciar:

- ◆ el aprovechamiento de las habilidades previamente desarrolladas por el educador, que son afines al hecho educativo.
- ◆ el desarrollo de habilidades nuevas y específicas, que aunadas a la experiencia y saberes previos permitan al educador realizar intervenciones pedagógicas pertinentes y de calidad.

Con base a las ideas teóricas expuestas en relación a los programas de formación docente, las informaciones que emergieron de las entrevistas realizadas a la “muestra de expertos” se compararon con los resultados del análisis cuantitativo.

Al comparar se aprecia que la capacitadora tutora de Tenejapa, Antonia y Miguel son hablantes de la lengua tseltal, mientras que el capacitador tutor de Chamula solo comprende un poco la lengua chol y no habla la lengua tsotsil que deben hablar Luciana y Juan en las comunidades de sus centros educativos (ver tabla 54).

Tabla 54.

Resultados cuantitativos en competencias interculturales y figuras educativas

<i>Capacitador Tutor</i>	<i>Lengua</i>	<i>Instructor comunitario</i>	<i>Lengua</i>	<i>MCC</i>
Tenejapa	Tseltal	Antonia (IC-C)	Tseltal	3.93
Tenejapa	Tseltal	Miguel (IC-L)	Tseltal	3.83
Chamula	Chol	Luciana (IC-T)	Tsotsil	1.98
Chamula	Chol	Juan (IC-N)	Tsotsil	1.88

Resulta interesante observar estos resultados, ya que para MAEPI una competencia docente implica la combinación coordinada de habilidades en una ejecución o práctica pedagógica. Al desarrollar las habilidades lingüísticas se fortalece la competencia relacionada con el diagnóstico, seguimiento y evaluación bilingüe, y que permite al instructor comunitario diagnosticar las características de la población a atender, e identificar los posibles obstáculos que se deben superar (CONAFE, 2000).

Observar que el capacitador tutor de un grupo de instructores comunitarios no habla ni comprende la lengua de las comunidades que atiende, también contrasta con las informaciones proporcionadas por la coordinadora académica de la Región 13 de San Cristóbal, quien enfatiza que el fortalecimiento del aspecto lingüístico y los conocimientos previos de los instructores son básicos para la enseñanza.

Sin embargo, este factor no es específico al capacitador tutor de Chamula, Luciana y Juan, pues el análisis de medias y varianzas muestra que la variable independiente relacionada con lengua indígena de la comunidad obtuvo un nivel de significancia de 0.000 en relación a los resultados obtenidos en competencias interculturales. Al explorar los resultados se aprecia que los instructores comunitarios hablantes del tsotsil obtuvieron una media de 2.58 y para el tseltal se obtuvo 3.33. A su vez, el análisis descriptivo muestra que en su gran mayoría los instructores comunitarios hablan alguna lengua indígena, destacando el tsotsil con un 55.4% y el tseltal con 24.7%. Esta tendencia converge con las lenguas de las comunidades, ya que alumnos como padres de familia, en un 73.5% hablan tsotsil y un 21.6% tseltal, mientras que las otras lenguas y entre las cuales se encuentra el español, solo alcanzan un 3.1%.

Ahora bien, el desarrollo de la competencia intercultural no solo requiere fortalecer los aspectos lingüísticos; sin embargo, es importante

contrastar los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, ya que el programa de formación docente pretende desarrollar en los instructores comunitarios competencias para la planeación de actividades lingüísticas, lo cual implica ser capaz de conducir una propuesta en función de las características del grupo. También se pretende desarrollar competencias para la producción de materiales didácticos bilingües; para ello, el capacitador tutor deberá ser capaz de apoyar a los instructores comunitarios en el diseño y producción de materiales didácticos, que busquen dar pertinencia a los contenidos en cuanto a lo cultural y lingüístico (CONAFE, 2000).

Esto converge con la información proporcionada por la coordinadora académica, al indicar que se trabaja en el rescate de cuentos, leyendas, y saberes de la comunidad, para relacionarlo con el conocimiento nacional, es decir con los libros de texto; esto implica saber llevar el conocimiento comunitario al conocimiento nacional, y cómo reforzarlo.

En los resultados del análisis descriptivo se aprecia que los instructores comunitarios consideran que el aspecto pedagógico es de mayor utilidad para realizar su labor docente, seguido por el aspecto lingüístico y cultural. En relación al programa de formación docente, un 75.3% reporta haber participado en el “*Taller de lengua y cultura*”, mientras que un 24.7% señala no haber participado. Solo un 13.9% señala no haber participado en el “*Taller de investigación y desarrollo lingüístico*”, ya que un 86.1% afirma haber participado.

Cabe señalar que estos talleres forman parte tanto del programa de formación intensiva como permanente, lo cual significa que los contenidos de ambos talleres deben abordarse en las reuniones de asesoría; sin embargo, los capacitadores tutores reportan que solo disponen de poco tiempo para agotar las 23 Guías de la propuesta MAEPI, y que prefieren enfocarse a reforzar los contenidos que presenta la Guía 15 de la propuesta educativa, la Guía 1 del diario de campo y la Guía 2 del diagnóstico comunitario.

Respecto a la dificultad que representa explicar todos los contenidos que se presentan en las 23 Guías MAEPI que conforman el programa de formación docente, la coordinadora académica de la Región 13 de San Cristóbal confirma que no es algo sencillo, pues tienen que pasar muchos años para que el instructor se adapte; comenta que en realidad no se adapta, porque sólo permanece uno o dos años como máximo al brindar su servicio en CONAFE.

En relación al enfoque intercultural, la coordinadora académica manifiesta que la comunidad es portadora de conocimientos y explica que es responsabilidad de los instructores comunitarios saberlos transmitir a los niños para que se fortalezcan los procesos educativos; sin embargo, los capacitadores tutores admiten que el “*enfoque intercultural, ya no bien me acuerdo*”, y aunque reconocen haberlo estudiado en reuniones con sus compañeros, señalan tener dificultades para comprender su aplicación.

En su gran mayoría, los instructores comunitarios reportan no poder identificar al menos 5 actividades interculturales en las cuales hayan participado en el periodo en que han brindado su servicio; cabe señalar que tampoco lograron identificar al menos cinco actividades interculturales, entre las cuales se incluían caravanas culturales con alumnos, familia y comunidad, celebraciones sociales, tradiciones o eventos comunitarios, ya sea con grupos culturales iguales o distintos.

Para López (1997), los docentes que no recibieron una formación posibilitadora, simplemente no están preparados para situarse en un entorno cultural y lingüísticamente diverso. Dentro de este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente de maestros es enorme, ya que implica replantear el rol que se asigna a la figura docente (López, 1997). Efectivamente, las figuras docentes son producto de una formación determinada y su práctica educativa, forma parte de una tradición pedagógica que moldea sus comportamientos. Considerar que lo intercultural es una práctica (Abdallah-Pretceille, 2001), incita a reflexionar sobre las competencias interculturales que requieren poseer no sólo los instructores comunitarios, sino todas las figuras educativas.

Ciertamente, los resultados obtenidos en el análisis cualitativo y cuantitativo, y la triangulación de ambos muestran que consolidar un modelo educativo de formación integral que incorpore plenamente el enfoque intercultural no es algo sencillo, pues requiere ser capaz de concebir la interculturalidad como una hermenéutica. En palabras de Abdallah-Pretceille (2001;2011), no se trata de buscar hipotéticas realidades culturales a través del diseño de programas educativos, sino al contrario, aprender una forma de práctica educativa cultural y comprender cómo se crea lo cultural en entornos complejos; así pues, se trata de favorecer la aparición en todas las figuras docentes de una actitud de renovación permanente.

Capítulo 5. Conclusiones

Realizar trabajos de investigación educativa enfocados al estudio de competencias interculturales, en el extenso campo que ofrece la educación indígena, educación comunitaria y educación intercultural, proporciona aprendizajes significativos que coadyuvan en la comprensión de un mundo complejo y en la apreciación de la diversidad cultural que lo caracteriza. En México, los antecedentes históricos han contribuido a empañar la realidad de una sociedad que se distingue por la riqueza de sus diversos grupos culturales. Retomar el estudio de los factores que han generado situaciones de marginación social, con el propósito de consolidar modelos educativos que consideren las características de las comunidades rurales e indígenas, implica ser capaz de desentrañar paradigmas enraizados y estar dispuestos a confrontar creencias, valores, actitudes y propias formas de actuar.

Esto no es tarea fácil, y mucho menos cuando se abordan entornos educativos diversos; el vaivén de propuestas pedagógicas asentadas en propósitos partidistas, sólo ha contribuido a acentuar condiciones de desigualdad social, que se reproducen a través de generaciones.

Dentro de este contexto, los programas de formación docente representan una oportunidad para establecer las bases de una educación para la interculturalidad y consolidar propuestas pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de competencias interculturales.

A través de esta investigación educativa, se buscó generar información que permitiera identificar competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan su servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas en el estado de Chiapas. A continuación, se presentan las principales *conclusiones, recomendaciones y orientaciones* para futuros trabajos de investigación.

Objetivos de investigación

Con el propósito de aportar respuestas a las preguntas de investigación, los objetivos específicos que fueron propuestos para guiar los trabajos que se realizaron a través de las etapas planteadas en la metodología de investigación.

En esta perspectiva, se estudiaron diversos documentos y textos institucionales que han sido publicados en fuentes oficiales, y que permitieron conocer las principales características que distinguen al modelo de educación comunitaria CONAFE y los propósitos sobre los cuales se fundamenta la propuesta educativa MAEPI. También se realizó una revisión de artículos académicos y resultados de evaluaciones que han sido realizadas sobre CONAFE; las informaciones que se obtuvieron durante este proceso, forman parte de los conceptos que se presentan en el marco teórico.

Al explorar el programa de formación docente que se ofrece a los instructores comunitarios de la región de San Cristóbal de las Casas, se consultaron documentos oficiales emitidos por la jefatura de los programas educativos de la Delegación Estatal CONAFE. Buscando identificar a las figuras educativas que participan en este proceso, se realizaron entrevistas con el Director Estatal de programas educativos y Coordinador General de la región de San Cristóbal de las Casas.

A la luz de las teorías en educación intercultural que fundamentan este estudio, se definieron indicadores que permitieran identificar competencias interculturales en los instructores comunitarios. Durante las actividades de investigación se aplicó el método mixto basado en un modelo de triangulación convergente, el cual permitió analizar los datos cuantitativos y cualitativos que se recolectaron con el propósito de generar información en relación a las competencias interculturales y al programa de formación docente.

¿Los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan su servicio en la modalidad para la atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas, perciben poseer competencias interculturales?

En la información obtenida mediante la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos se observa que *los instructores comunitarios sí perciben poseer competencias interculturales*. Los resultados del análisis cuantitativo muestran que los 166 instructores comunitarios

obtuvieron una media de 2.74; por su parte, el análisis cualitativo confirma que los instructores comunitarios movilizan sus competencias interculturales en función de las dimensiones en las que se sitúan y con base en sus propias creencias, actitudes, conocimientos, así como las habilidades y las destrezas que han desarrollado.

El CONAFE reconoce que en un sujeto, las competencias se pueden manifestar en mayor o menor medida; también llamadas aptitudes docentes, se precisa sólo pueden ser observadas, evaluadas y desarrolladas como prácticas educativas. Al observar resultados individuales que oscilan entre 1.39 y 3.99, es posible comprender que algunos instructores comunitarios implementen con éxito la propuesta educativa MAEPI en sus centros escolares, mientras que otros se sientan inseguros al brindar su servicio.

A través de la “Matriz de Indicadores” se aprecia que el resultado más bajo se obtuvo en las “Actitudes y creencias” referentes a la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno; el resultado más alto se obtuvo en las “Habilidades y destrezas” relacionadas con sus propios valores y referentes culturales, indicando que los instructores comunitarios reconocen sus límites, solicitan consejos y recurren a recursos más calificados; estos resultados también convergen con las entrevistas al grupo de expertos y a la muestra de casos tipo. Cabe señalar que los resultados de las medias de todos los indicadores se situaron entre 2.65 y 2.92, lo cual representa una diferencia de sólo 0.27 entre ambos extremos.

En los resultados se observa que es necesario fortalecer el desarrollo de competencias interculturales, en los tres componentes que se ubican en la dimensión que se relaciona con la *perspectiva cultural que posee el instructor comunitario sobre el alumno*. Con base en la Matriz de Indicadores, los resultados muestran que en su gran mayoría los instructores comunitarios no están dispuestos a contrastar sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos; desconocen la herencia cultural y el contexto histórico de los alumnos, y no comprenden que aspectos como pobreza, racismo, estereotipos puedan impactar la autoestima y autopercepción de los alumnos. Tampoco aplican técnicas de enseñanza-aprendizaje o experiencias educativas que enriquezcan su comprensión intercultural y mejoren su práctica educativa. Tal y como se observó, tanto el capacitador tutor como los instructores comunitarios de la microrregión de Chamula reconocieron no involucrarse activamente en eventos, funciones políticas y sociales, celebraciones de la comunidad

fuera de su práctica educativa; los resultados muestran que algunos instructores comunitarios no comprenden que su práctica docente, puede entrar en conflicto con los valores de diferentes grupos culturales.

Estos resultados contrastan con las informaciones obtenidas al revisar los documentos y textos publicados por CONAFE, y en los cuales se manifiesta la intención de continuar consolidando un *modelo de formación integral desde una perspectiva intercultural*, que reconozca el conflicto y la necesidad de lograr un conocimiento, respeto y aprecio por el *otro*, como fórmula para lograr una identidad sólida, antirracista y contra la discriminación. En este sentido, el programa de formación docente reconoce que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen todos los sujetos involucrados, por lo que se debe partir tanto de la cultura y su experiencia previa de los instructores comunitarios, y también de las características culturales de los alumnos.

El MAEPI busca posicionar a los centros educativos de las comunidades indígenas, como espacios propios para que los sujetos puedan recrear y desarrollar su propia lengua y cultura, en función de sus necesidades básicas. Al respecto, los resultados obtenidos enfatizan la necesidad de que los instructores comunitarios hablen la lengua indígena de la comunidad para la cual brindan su servicio, además de que deberán ser capaces de utilizar conocimientos, saberes, costumbres, tradiciones y creencias de los diversos grupos culturales, como auténticas ventajas pedagógicas para que fortalecen los procesos educativos.

En el análisis de medias y varianzas, también se observa que el conocimiento de la lengua indígena de la comunidad es un factor significativo que determina los resultados que obtuvieron los instructores comunitarios en competencias interculturales; por su parte, el análisis cualitativo muestra que el capacitador tutor que habla la lengua indígena y participa activamente en la dinámica de las comunidades, ofrece actividades de formación permanente que permiten atender adecuadamente las necesidades de su microrregión.

Como se aprecia tanto en los análisis cuantitativo como cualitativo, al igual que en la triangulación de los mismos, los instructores comunitarios mostraron poseer competencias interculturales; sin embargo, también se aprecia que aún necesitan continuar su desarrollo.

Consolidar un modelo educativo de formación integral que incorpore plenamente el enfoque intercultural, requiere que el docente fortalezca tanto sus actitudes, conocimientos como sus habilidades para

poder proporcionar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de diversos contextos culturales. En los resultados se manifiesta una evidente necesidad de fortalecer las competencias interculturales que poseen los instructores comunitarios CONAFE, si realmente se desea que los propósitos de la propuesta educativa MAEPI se vean reflejados en su práctica educativa.

¿El programa de formación docente que se imparte a los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas promueve el desarrollo de competencias interculturales?

En los resultados cualitativos se observa, que para promover el desarrollo de competencias interculturales en los instructores comunitarios es indispensable que las figuras educativas que imparten el programa de formación docente, fortalezcan sus propias competencias interculturales y docentes. Ciertamente, la coordinadora académica demuestra conocer los contenidos de las guías MAEPI y poseer una amplia experiencia sobre el programa de formación, sin embargo los capacitadores tutores que lo imparten, no solo cuestionan su propia capacitación, sino que también manifiestan no disponer de tiempo suficiente para abordar todos los contenidos previstos en las reuniones de asesoría.

En acciones de formación docente, CONAFE reconoce que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados. Al considerar que lo intercultural se sitúa en la frontera entre el saber y la acción, las figuras educativas que participan en el programa de formación docente deben, además de partir de su propia cultura y experiencia, saber aprovechar las competencias que previamente ha desarrollado el instructor comunitario.

Posibilitar a los instructores comunitarios en la ejecución de la propuesta MAEPI y prestación de su servicio, implica que las figuras educativas estén debidamente capacitadas; observar que algunos capacitadores tutores desconocen la lengua, cultura y las principales características que identifican a los grupos sociales de las comunidades que atienden, aporta información que permite entrever las dificultades que enfrentan los capacitadores tutores para aplicar el enfoque intercultural en su propia práctica docente.

Estos resultados también se aprecian en el análisis cuantitativo, ya que los instructores comunitarios indican que el aspecto que consideran

de mayor utilidad para brindar su servicio es el pedagógico en 30.3%, seguido por el lingüístico en 29.9% y el cultural en 23.0%; cabe señalar que en su gran mayoría también manifiestan desear que se les brinde un mayor apoyo.

A la luz de la matriz de indicadores se observa la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias interculturales en los componentes que se ubican en la dimensión que se relaciona con la *Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el instructor comunitario MAEPI*, y específicamente en el componente referente a los “conocimientos”; a través de los resultados se muestra que los instructores comunitarios perciben desconocer estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender contextos multiculturales y tampoco están conscientes que las características culturales y lingüísticas de los alumnos influyen en la parcialidad de los instrumentos de evaluación. También es importante señalar que los mismos capacitadores tutores tampoco mostraron evidencia de conocer estrategias pedagógicas para fortalecer los conocimientos de los instructores comunitarios en relación a la aplicación del enfoque intercultural en los procesos educativos.

Efectivamente, el análisis cuantitativo y cualitativo, al igual que la triangulación de los mismos, muestra que los capacitadores tutores no poseen suficiente preparación tanto en estos aspectos como en el concepto de formación docente que fue construido junto con la propuesta educativa MAEPI. En los resultados no se encontró evidencia de que estas figuras educativas puedan facilitar la comprensión de las prácticas pedagógicas, y apoyar procesos que permitan constituir un criterio metodológico común y abierto para la deconstrucción y sistematización de la propia cultura, y de la propia lengua; esto interpela su capacidad para promover el desarrollo de competencias interculturales en los instructores comunitarios.

Estos resultados confirman las observaciones de Fuenlabrada y Weiss (2006) en la evaluación de los programas compensatorios, al reportar que la calidad de la capacitación a instructores comunitarios que se ofrece en el sistema de cursos comunitarios, no cubre las expectativas; los instructores son capacitados por un ex-instructor comunitario del ciclo anterior y muchas de las ideas que fundamentan su práctica, se han construido desde su paso como alumnos en el mismo sistema educativo y perpetúan las prácticas tradicionales.

A través del estudio se pudo observar que *el programa de formación docente que se ofrece a los instructores comunitarios MAEPI que brindan*

su servicio en la región de San Cristóbal de las Casas, promueve el desarrollo de competencias interculturales; sin embargo, los resultados demuestran que si realmente se desea incorporar el enfoque intercultural en la práctica del instructor comunitario, es entonces imperativo que las figuras educativas que imparten el programa de formación docente desarrollen las competencias que son requeridas para poder fortalecer su propia práctica.

Efectivamente, *lo intercultural es una práctica y ningún hecho de entrada es intercultural* (Abdallah-Pretceille, 2001). Consolidar un modelo de educación intercultural implica que las instituciones educativas sean capaces de “transformar el discurso en acción”. Es verdad que lograrlo, representa grandes desafíos para las figuras educativas; sin embargo, tanto los instructores comunitarios como los niños de las comunidades indígenas, lo ameritan. A pesar de un difícil contexto socioeducativo marcado por carencias, es importante recordar que los instructores comunitarios del CONAFE continúan desempeñando su labor educativa, y que durante el ciclo escolar 2006-2007 atendieron a más de 300 mil niños y niñas en 19 731 comunidades indígenas, rurales y urbano marginadas, las cuales se encuentran situadas en todos los Estados de la República Mexicana.

Principales hallazgos

- ◆ Los resultados cuantitativos, cualitativos y la triangulación de los mismos, muestra que los instructores comunitarios perciben poseer competencias interculturales; también se aprecia la necesidad de aplicar estrategias para fortalecer su desarrollo.
- ◆ El conocimiento de la lengua indígena de la comunidad y la elaboración del “Diagnóstico comunitario”, son factores significativos que impactan en los resultados obtenidos por los instructores comunitarios en competencias interculturales.
- ◆ El programa de formación docente que se ofrece a los instructores comunitarios MAEPI, promueve el desarrollo de competencias interculturales.
- ◆ Los capacitadores tutores manifiestan no sentirse suficientemente capacitados para impartir a los instructores comunitarios, el programa de formación docente que fue diseñado junto con la propuesta MAEPI.

- ◆ La propuesta MAEPI requiere que los instructores comunitarios hablen la lengua de la comunidad, además de ser capaces de saber utilizar conocimientos, saberes, costumbres, tradiciones y creencias como auténticas ventajas pedagógicas.
- ◆ Algunos capacitadores tutores e instructores comunitarios mostraron no poseer suficiente conocimiento sobre la lengua, cultura, y las principales características de los grupos sociales presentes en las comunidades que integran su microrregión.
- ◆ Desarrollar competencias interculturales en instructores comunitarios, implica fortalecer la capacitación de las figuras educativas que imparten el programa de formación docente.
- ◆ Aplicar plenamente el enfoque intercultural en los programas educativos CONAFE, requiere que se consolide un modelo educativo integral a través del desarrollo de competencias interculturales, en y desde la práctica de sus figuras educativas.

Recomendaciones

A la luz de los resultados obtenidos en las diferentes etapas que integraron el presente estudio, es posible detectar aéreas de oportunidad enfocadas a fortalecer el desarrollo de competencias interculturales en los instructores comunitarios CONAFE que brindan servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas. Una investigación educativa busca generar información relevante que permita adquirir o corroborar conocimiento sobre un fenómeno de estudio; en esta perspectiva, las recomendaciones que a continuación se presentan, buscan contribuir en la consolidación de un modelo de educación comunitaria que integre plenamente el enfoque intercultural.

En relación a las *competencias interculturales* se recomienda:

- ◆ En la formación inicial, aplicar instrumentos de reconocimiento y valoración de las competencias interculturales previas que posee el instructor comunitario, y establecer un programa de desarrollo y seguimiento individual.
- ◆ En las reuniones de formación permanente, fortalecer las habilidades lingüísticas de los instructores comunitarios buscando posicionar a la lengua indígena como una ventaja pedagógica y no como un “lastre cultural”.

- ◆ Implementar procesos de evaluación que permitan verificar que el instructor comunitario comprenda y utilice el Diagnóstico Comunitario, Diagnóstico lingüístico y Diario de Campo, como herramientas que fortalecen sus competencias interculturales.
- ◆ Sistematizar las informaciones que en cada ciclo escolar se recolectan en relación a la cultura, lengua y principales características de los grupos culturales presentes en las comunidades, con el propósito de constituir un acervo cultural que los instructores comunitarios y figuras educativas puedan aprovechar en sus actividades didácticas.
- ◆ Reconocer que los antecedentes históricos de la educación indígena, han generado actitudes que se ubican en teorías de reproducción social, y que deben considerarse al buscar desarrollar competencias interculturales en los instructores comunitarios.

En relación al *programa de formación docente* se recomienda:

- ◆ Realizar una revisión curricular de las 23 guías MAEPI que establezca claramente la relación entre las competencias que se busca desarrollar en los alumnos, con las competencias docentes requeridas para implementar la propuesta educativa.
- ◆ Detonar procesos de reflexión enfocados a contrastar las ideas teóricas del enfoque intercultural que matiza el programa de formación docente CONAFE, con la práctica de las figuras educativas que lo imparten.
- ◆ Identificar las competencias interculturales que deberán evidenciar las figuras educativas que participan en el diseño, la calendarización e impartición del programa de formación docente que se ofrece a los instructores comunitarios.
- ◆ Diagnosticar y fortalecer competencias interculturales en las figuras educativas que participan en los programas educativos CONAFE y en sus diversas modalidades.
- ◆ Fortalecer la capacitación de todas las figuras educativas que imparten el programa de formación docente; estudiar la posibilidad de elevar el nivel de estudios que se requiere para desempeñarse como capacitador tutor y asistente educativo.
- ◆ Privilegiar actividades de formación docente que busquen desarrollar competencias interculturales a través de la reflexión sobre la propia práctica educativa.

- ◆ Reconocer que “*la interculturalidad es una hermenéutica*”, y que las instituciones educativas que atienden a los niños de las comunidades indígenas deben afrontar con franqueza los retos que plantea la educación para la interculturalidad.

En relación a la *formación de figuras educativas* se recomienda:

- ◆ Fortalecer el programa de capacitación que se imparte a los capacitadores tutores y asistentes educativos, con bases teóricas sobre educación intercultural.
- ◆ Previo al inicio del programa de formación docente que se imparte a los instructores comunitarios, aplicar instrumentos que permitan evaluar las competencias interculturales de los capacitadores tutores y asistentes educativos; con base a los resultados, la coordinadora académica deberá proponer acciones que fortalezcan su capacitación.
- ◆ Durante el ciclo escolar, implementar acciones formativas de los capacitadores tutores y asistentes educativos, a través de estrategias que busquen mejorar la comprensión de la aplicación del enfoque intercultural en los procesos educativos.
- ◆ Realizar una revisión curricular de las guías MAEPI “Diagnóstico lingüístico”, “Uso de las lenguas”, “Taller de lengua y cultura”, “Taller de investigación y desarrollo lingüístico”, con el objetivo de mejorar la capacitación de las figuras educativas.
- ◆ Aprovechar el “Taller de lengua y cultura” para fortalecer el desarrollo de competencias interculturales en instructores comunitarios, a través de la creación de un autentico espacio practico de reflexión, discusión y producción de materiales y recursos educativos, con base en los elementos culturales y lingüísticos recuperados de la comunidad. En esta perspectiva, los capacitadores tutores y asistentes educativos deberán evidenciar sus propias competencias tanto interculturales como docentes.
- ◆ Revisar las estrategias y propuestas de acción que se han generado a través de los proyectos de investigación educativa CONACYT-SEP/SEB “Diversidad cultural y comunidades de aprendizaje” y ALFA-UE “Inter”, buscando identificar actividades didácticas que permitan fortalecer el “Taller de lengua y cultura”.

Futuros trabajos de investigación

En los trabajos de investigación que se han realizado sobre el campo de estudio que ofrece la educación intercultural, se aprecia un renovado interés por comprender la *diversidad cultural* que caracteriza al *ser humano*; esto contrasta con el panorama que ofrecen los antecedentes históricos, y en el cual se aprecia que los grupos indígenas han sido testigos “discretos” de los impactos generados por las culturas “dominantes”.

Afrontar los retos que emergen de contextos multiculturales, requiere que las figuras docentes sean capaces de movilizar en función de las características del entorno, actitudes, conocimientos y habilidades que susciten una interrelación basada en el dinamismo de las culturas y respeto las diversas identidades. Con base a los resultados obtenidos, al realizar futuros trabajos de investigación se sugiere:

- ◆ Realizar trabajos de investigación-acción que utilicen las guías de actividades didácticas existentes como estrategias para el desarrollo de una práctica educativa intercultural.
- ◆ Estudiar el impacto educativo de los materiales didácticos interculturales que retoman la lengua y cultura de las comunidades indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ◆ Elaborar indicadores que permitan diseñar instrumentos cuantitativos y cualitativos para el diagnóstico de competencias interculturales, en y desde la práctica educativa.
- ◆ Estudiar el perfil que requieren las figuras educativas que participan en la formación del docente intercultural, y diseñar actividades que fortalezcan su capacitación.
- ◆ Estudiar procesos de seguimiento y evaluación en los modelos educativos que atienden a las poblaciones indígenas, y que pretenden integrar plenamente el enfoque intercultural.
- ◆ Aplicar el método mixto desde una perspectiva holística y sistémica, al realizar trabajos de investigación educativa que aborden contextos educativos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Actas del Congreso INTER (CD)*. Madrid: UNED.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena* (2), 91-101. Recuperado de: <https://bit.ly/2KkXwJf>
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill, Interamericana.
- Aguado, M. T. (2004). *Investigación en Educación Intercultural*. Educación Siglo XXI. Recuperado del 25 de Enero de 2008 de <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/98/83>
- Aguado, M. T., Gil Jaurena, I., y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid: La Catarata.
- Aguado, T. y del Olmo, M. (2010a). *La educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces
- Aguado, T. (coord.) (2010b). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Aguirre, G. (1967). *Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Álvarez-Gayou, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists. *American Psychologist*, 58(5), pp. 377-402.
- Aneas, A. (2004). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez & Stadler. (1996). Multicultural Counseling Competencies and Standards. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1).
- Arredondo, P. And Glauner, T. (1992). *Personal Dimensions of Identity Model*. Boston: Empowerment Workshops.
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. & Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp.

- 93-107. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403115423.pdf
- Barrantes, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bartolomé, M. (1983). *Pedagogía Diferencial. Aproximación a una ciencia*. España: Universidad de Barcelona.
- Bartolomé, M. (2002). La situación demográfica de México. México: CONAPO.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56(1), pp. 65-79.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Coords.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Revista Educar*, Nueva época, núm.5, Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara, México.
- Bello, J. (2004). La educación primaria intercultural en torno a las políticas culturales y educativas para los pueblos indios en México. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <https://bit.ly/2A4Tq3k>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2005). Evaluación de Educación Comunitaria. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <http://www.conafe.edu.mx>
- Bertely, M (2002). Evaluación de término del Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo. Documento interno del Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Bertely, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado del 11 de marzo de 2007, de http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 15-38.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: SEP/CIESAS.
- Bordieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Gadotti, M., Fernandes de Alencar, A., Gómez, M. y Mafra, J. (Coords.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 02 de octubre de 2008 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Buendía L., González D., Pozo, T. y Sánchez, A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*: v. 10, n. 2, pp. 135-183. Recuperado del 11 de

- marzo de 2007, de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Cabrera, Onavis. (1995). "Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm 1, vol. 6. [Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo - PMET - OEA]. Castillo, M. (2005). Método de Estudio de Caso. Recuperado del 30 de enero de 2008 de http://www.usn.edu.mx/artman/publish/article_16.shtml
- Caride, J. A. (1992). Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La Pedagogía Social en el marco de un desarrollo integrado. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 7, pp. 8-38.
- Catalán, F. (2001). *La educación en contextos interculturales región del los Altos Chiapas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- CDI. (2015). Sistema de indicadores sobre la población indígena de México con base en: Encuesta Intercensal, INEGI.
- Centro de Documentación Información y Análisis. (2006). *Informes presidenciales, Miguel Alemán Velasco*. Recuperado del 14 de julio de 2007 de <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/re/RE-ISS-09-06-10.pdf>
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2006). *Antecedentes en Educación*. Recuperado del 11 de marzo de 2007 de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_educacion.htm
- Chacón, P. (2005). La formación inicial de profesores de educación básica en México. La formación inicial de profesores de educación básica en México. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <https://bit.ly/2DM7q6g>
- Cieza, J. A. (2006). Educación Comunitaria. *Revista en Educación*. Barcelona.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. "El caso de la Escuela Nueva en Colombia". En: *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Colby, B. (1996). *Cognitive Anthropology. Encyclopedia of Cultural Anthropology. Enciclopedia of cultural anthropology*. New York: Henry Holt
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas. (2008). Tsotsiles y tseltales. Recuperado del 31 de enero de 2008 de <http://www.cdi.gob.mx/>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (1999). *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2000). *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México: CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2000). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2004) *Manual microrregiones*. México: CONAFE.

- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2006) *La Propuesta Educativa. Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena*. México: CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2007). Informe de Autoevaluación correspondiente al cierre del ejercicio 2006. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <http://www.conafe.edu.mx>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2018) *La Propuesta Educativa. Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena*. México: CONAFE.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2004). *Marcos Formales para la Educación Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2007). Dirección de Formación y Capacitación de Agentes Educativos. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=39>
- Creswell, J. W. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Creswell, J. W., Plano V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dávila, A. (1999). “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales, debate teórico e implicaciones praxeológicas”, en Juan Manuel Delgado (comp.) *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis Psicológica.
- De Alba, A. (2003). *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México: COMIE-CESU-SEP.
- De Alba, A. (2003). *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México: COMIE-CESU-SEP.
- De Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano. En J. Brunner & J. Puryear, *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas. Un proyecto del diálogo interamericano* (pp. 253-287). Washington: OEA.
- Delors, J. (1992). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Dinges, N. G., y Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp. 371-385.
- Dirección General de Educación Indígena. Secretaría de Educación Pública. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. Recuperado del 11 de marzo de

- 2007 de <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/44043/1/LINEAM~1.pdf>
- Dirección General de Educación Indígena. Secretaría de Educación Pública. (2000). Memoria de Gestión: Junio de 1998 a Noviembre de 2000. Recuperado del 11 de marzo de 2007 de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes
- Domínguez, L. (2007). Informe sobre el número de instructores comunitarios MAEPI en la Zona de San Cristóbal. Chiapas: CONAFE.
- Donoso, T., y Aneas, A. (2003). Multiculturalitat a l'empresa. Emergència de la formació intercultural. *Temps d'educació*(27), pp. 105-119.
- Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En Fernández Collado, C. y G. L. Dankhe (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*, México: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, pp. 355-357.
- Erlandson, D. A.; Harris, E. L.; Skipper, B. L.; Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*, Londres: Sage.
- Feinberg, Walter (1998). *Common schools/Uncommon identities; National unity and cultural difference*. New Haven, Connecticut, EUA: Yale University Press.
- Fernández, M. E., Magro, M., Meza, M. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? *Investigación y Postgrado*, 20, pp. 207-242.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1994) *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paze Terra
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado. Serie sobre la evaluación de los programas compensatorios*, núm. 8. México: CONAFE.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2007). Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de <http://www.volvamos.org/modelo.php>
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- García, A. (1993): Servicios Sociales y Participación Ciudadana. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 33-39.
- García, S. (2004). La educación indígena desde el discurso oficial: teoría y práctica. *Textual. Análisis del medio rural*, 36, pp. 109-140.

- García, V. (1976). *Principios de Pedagogía Sistemática*. España: Editorial Rialp.
- Greybeck, B., Moreno, M. G. & Peredo, M. A. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Revista Educar*, 5.
- Gil, M., Henao, M. & Peñuela M. (2004). Etnografía: Una Visión desde la Orientación Analítica. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/lgil.html>
- Giménez, C. & Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata
- Gimeno Sacristán, J. (1999, mayo y junio). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, pp. 67-72 y 82, pp. 73-78
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, E. N. (1998). La recuperación de la Práctica Educativa y la Profesionalización de la Actividad Docente. *Revista Educar*, 5.
- González, A. (2003). *El estructuralismo, el funcionalismo y su método*. Recuperado el 24 de Septiembre del 2008 de: <http://www.alfredologu.net/docs/EL%20ESTRUCTURALISMO%20SAPPIENS.doc>
- Gonzci, A. & Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, G. (1997). *La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Holcomb-MacCoy. (2000). Multicultural counseling competencies: an exploratory factor análisis. Washington: Journal of Multicultural Counseling and Development.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (México). Estadísticas en Materia Sociodemografía. II Censo de Población y Vivienda 2005.
- Ipiña, E. (1997, enero-abril). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pp. 99-109
- Jiménez, C. (1987). *Cuestiones sobre Bases Diferenciales de la Educación*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Joaquín, M. T. (2002). Educación Franciscana. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators? *Intercultural Education* 13(1), pp. 37-48.

- Levy-Leboyer. (1996). *Gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones 2000.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage Publications
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- López, E., González, M. y Tourón, J. (1991). Hacia una Pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2(1), pp. 83-92. Recuperado el 02 de octubre de 2008 de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9191130083A.PDF>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pp. 47-98
- López, J. (2006). *Del monoculturalismo a la pluridad en la educación*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Lynch, J.; Modgil, C. and Modgil, S. (1992). Introduction (1-20). En J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). *Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* Vol. 2. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Keeves, J. P. (1998). Methods and processes in research in science education. En Fraser, B.J. y Tobin, K.G. (Eds.) *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer, pp. 1127-1155.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. En A. Tashakkori & Ch. Teddlie. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: SageKish, L. (1965). *Survey Sampling*. Wiley, New York
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Makowski, S. & Saldaña, A. (2006) *Valoraciones de las acciones compensatorias desde las comunidades educativas. Serie sobre la evaluación de los programas compensatorios*, núm. 5. México: CONAFE.
- Malik, B. (2002). *Competencias interculturales. Proyecto Docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Malik Liévano, B. & Ballesteros Velázquez, B. (2015). Building knowledge from an intercultural perspective. *Diálogo Andino*, (47), pp. 15-25. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n47/art03.pdf>
- Marín, J. (2000). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. En P. R. Dasen & C, Perregaux. *Pour quoi des approches interculturelles en éducation* (pp. 261-280). Bruselas: DeBoeck Université.
- Martínez M., (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez, S. (2005). Evaluación diagnóstica de los centros de educación comunitaria CONAFE Estado de México y paquete didáctico instruccional

- para mejorar su operación. Monterrey N.L.: Escuela de Graduados en Educación, ITESM.
- Maya, E. (2002), *Métodos y técnicas de investigación. Una propuesta ágil para la presentación de trabajos científicos en las áreas de arquitectura, urbanismo y disciplinas afines*, CIEP. México: UNAM.
- Méndez, A. M. (2003). Formación de educadores(as) y educación rural: Reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la Educación Básica. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education an psychology: Integrating Diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. México: El Correo de la UNESCO.
- Moscovici, S. (1985). *Introducción: el campo de la psicología social*. España: Editorial Paidós.
- Muñoz, A. (1995). La educación intercultural, hoy. Recuperado el 02 de octubre de 2008 de <https://bit.ly/2Fyff1g>
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. España: Editorial Escuela Española.
- Muñoz, H. (1999). *Política pública y educación indígena escolarizada en México*. México: UAM
- Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. Recuperado del 25 de Enero de 2008 de http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32286342_ITM
- Muñoz Izquierdo, C. (2005). Una apreciación de los efectos atribuibles a los programas compensatorios. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3, pp. 15-32.
- Murillo, F. J. (1995). La investigación española en educación intercultural. En *Revista de Educación*, 305, pp. 199-216.
- Murillo, F. J. (2006). Lecciones aprendidas de la Investigación sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Red de Posgrados en Educación*, 4, pp. 8-20.
- Murugó, A. (2007). El CONAFE y los instructores comunitarios. Eusebia Martínez Silva: instructora comunitaria náhuatl en la Ciudad México. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2007/octubre/2anteaula137.htm>
- Nolasco, M. (1988). La educación nacional ante la multietnicidad. En R. Stavenhagen & M. Nolasco (coords.). *Política cultural para un país multiétnico*. México: SEP/Dirección General de Culturas Populares.
- Ochoa, J. (1996). Las historias de vida: un balcón para leer lo social. Recuperado del 13 de junio de 2007 <https://bit.ly/2QdGXEs>

- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2002). Declaración de Lima “Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación”. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <http://www.oei.es/oeivirt/eib2002.htm>
- Patterson, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En Gadotti, M., Fernandes de Alencar, A., Gómez, M. y Mafra, J. (Coords.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 02 de octubre de 2008 de <https://bit.ly/2Txhrc2>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Pérez, R. (1980). *Memoria de Pedagogía Experimental y Diferencial*. España: Memoria de acceso a Cátedra Murugó, A. (2007). El CONAFE y los instructores comunitarios. Eusebia Martínez Silva: instructora comunitaria náhuatl en la ciudad México. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2007/octubre/2anteaula137.htm>
- Piaget, J. (1973). La psicología. En Piaget, Mackenzie, Lazarsfeld *et al.* *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: UNESCO, Alianza.
- Pichon-Rivière, E. & Quiroga, M. (1995). *Enfoques y perspectiva en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Pérez Gómez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, E. & Sánchez, J. (2005). *Fundamentos de Evaluación Cualitativa*. Venezuela. Editorial SEC, SA Ponce, E. A. (2004, octubre-diciembre) La formación inicial de docentes y la educación normal, dilemas y realidades. *Revista Educar*, 31.
- Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Disertación doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Ponce, E. A. (2004) La formación inicial de docentes y la educación normal, dilemas y realidades. *Revista Educar*, 31.
- Ponterotto, P., Gretchen, D., Utsey, S., Rieger, B., Austin, R. (2002). A revision of the multicultural counseling awareness scale. Washington: Journal of Multicultural Counseling and Development.
- Portal Universitario México Nación Multicultural. (2004). México Multicultural. Pueblos originarios. Recuperado del 2 de febrero del 2008 de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Pueblosindios.html>
- Quintanilla, S. (2002). La educación en México durante el perdido de Lázaro Cardenas 1934-1940. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

- Red de Investigadores y Educadores en Educación Intercultural. (2007). Propuesta de atención educativa a población indígena. Universidad Pedagógica Nacional y la Organización de Estados Americanos. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <https://bit.ly/2Dxbvu6>
- Reyero, D. (2002). *Antropología postmoderna y educación intercultural*. Tesis Doctoral.
- Rivera, G. (2007). *Educación Intercultural y Educación Especial: Atención a la Diversidad*. Recuperado el 02 de octubre de 2008 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/ciie/pdf/congreso2007/vulnerables/PONENCIA%20EDUCACI%C3%93N%20INTERCULTURAL%20Y%20EDUCACI%C3%93N%20ESP%20RIVERA.pdf>
- Sánchez, M., Revuelta, F. Martín, J. (2004). Herramientas de análisis cualitativo para investigación en contextos multiculturales. Recuperado del 5 de Mayo de 2008 de http://web.usal.es/~fird/docs/Nacional_Pedagogia-Valencia_2004.pdf
- Sales, A. y García, R (1997). *Programas de educación intercultural*. España: Desclée de Brouwer.
- Salyers, K., Ritchie, M. (2006). Multicultural Counseling: An Appalachian Perspective. Washington: Journal of Multicultural Counseling and Development.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. (2006). Memorias de gestión del sector educativo en Chiapas. Chiapas: SECH.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. (2007). Agenda para la equidad en la educación inicial y Básica. México: CONAFE.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado del 13 de junio de 2007 de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/intercul/inter_bil.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Informe de rendición de cuentas de la Administración 2000-2006. Recuperado del 13 de junio de 2007 de <http://www.conafe.edu.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Recuperado del 14 de julio de 2007 de <http://ses.sep.gob.mx/sesic/docslinea/pne/programa.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado del 14 de julio de 2007 de <http://pronap.ilce.edu.mx/quienessomos/presentacion.htm>
- Schmelkes, S. (1993). Aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación educativa. *Dimensión Educativa*, 1, pp. 15-22.
- Schmelkes, S. (1994). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24, pp. 13-38.

- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *REDIE*. Recuperado del 25 de enero de 2008 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural, un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, pp. 9-13.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la Educación Básica*. México: Santillana.
- Schmelkes, Sylvia. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.
- Selltiz C. Jahoda M. (1985). *Método de Investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Rialp.
- Stavenhagen, R. (1988). Introducción. En R. Stavenhagen & M. Nolasco (coords.). *Política cultural para un país multiétnico*. México: SEP/ Dirección General de Culturas Populares.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, pp. 43-53.
- Soler, R. (1996). *Educación y Vida Rural en América Latina*. Montevideo: Instituto del Tercer Mundo.
- Soto, G. M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano*. Disertación doctoral, Universidad de Valladolid, España.
- Sue, D. W., Bernier, Y., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P. B., Smith, E. J., y cols. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. En *The Counseling Psychologist*, 10, pp. 45-52.
- Sue, D. W., Arredondo, P., y McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. New York: Wiley.
- Sue, D.W., & Torina, G. (2005). Racial cultural competence: awareness, knowledge and skills. En R. Carter, Editor. *Handbook of Racial-Cultural Psychology and Counseling, Training and Practice*. New York: Wiley.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. New York: Wiley.
- Ramírez, R. & Chaves, P. (2006). *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa. Serie sobre la evaluación de los programas compensatorios*, núm. 9. México: Ramírez, R. & Chaves, P.
- Reimers, F. (2000, mayo-agosto). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, pp. 21-50

- Tanck, D. (2002). La educación indígena del siglo XVIII. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Torres, M. (2006). Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: El programa escuela nueva de Colombia. Quito, documento de trabajo.
- Torres, R. M. (2000). Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones. París: UNESCO.
- Torres, R. M. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. México: CONAFE.
- Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, España.
- Torres, R. M. (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 Tesis para el Cambio Educativo. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional). Recuperado de: https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf
- Torres, R. M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. México: UIL.
- Tovar, M. P. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. FAO-UNESCO-DGCS Italia-CIDE-REDUC.
- Turiñan, J. M. (2005) Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. Galicia: *Revista Galega do Ensino*.
- UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado del 11 de Marzo de 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2003). *Evaluación de los Programas del CONAFE. Educación Comunitaria y Programas Compensatorios*. México: CONAFE.
- Ventura, P. (1986). Reforma el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Crónica Parlamentaria, Cámara de Diputados. Recuperado el 11 de Marzo de 2007 de <http://cronica.diputados.gob.mx/Iniciativas/53/204.html>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, España: Grijalbo.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación Secundaria obligatoria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Vilà, R. (2006). *¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS?* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vilas, M. (2001, enero). *Diversidad Cultural. Congreso 2001* de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Madrid.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM / Paidós.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario-Instructores Comunitarios CONAFE (IC-CONAFE V1)

Objetivo: A través de este cuestionario se busca obtener información sobre los instructores comunitarios CONAFE. Dicha información será tratada de manera **confidencial** y servirá para diseñar propuestas que fortalezcan su programa de capacitación.

Instrucciones: Lee con atención las preguntas que se presentan a continuación y responde o subraya con lápiz las respuestas. Si tienes alguna duda respecto a las preguntas, por favor dirígete a la encuestadora.

SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nombre de la comunidad _____
2. Municipio _____
3. Estado _____
4. Tipo de comunidad 1) Rural 2) Rural indígena
5. Nombre instructor _____
6. Edad _____
7. Sexo: 1) Masculino 2) Femenino
8. Estado civil: 1) Soltero 2) Casado 3) Unión Libre
 4) Divorciado 5) Viudo
9. ¿Hablas lengua indígena? 1) Sí 2) No
 ¿Cuál? _____
10. Nivel escolar:
 1) Preescolar 2) Primaria incompleta 3) Primaria completa
 4) Secundaria incompleta 5) Secundaria completa
 6) Preparatoria incompleta 7) Preparatoria completa
 8) Universidad incompleta 9) Universidad completa

LABORALES

11. ¿Cómo supiste que el CONAFE necesitaba instructores?
 1) Televisión 2) Radio 3) Periódico 4) Fueron a dar información a la secundaria 5) Otra. ¿Cómo? _____
12. ¿En qué modalidad del CONAFE estás?
 1) Indígena 2) Mestiza

13. ¿Qué requisitos debiste cumplir para ingresar como instructor?
Puedes responder más de una opción.

- 1) *Una entrevista* 2) *Un examen* 3) *Buen promedio escolar* 4) *Ninguno* 5) *Otro ¿Cuáles? _____*

14. Años de servicio en CONAFE:

- 1) *Un año* 2) *Dos años* 3) *Mas de dos*

15. ¿Has sido?

- 1) *Asistente* 2) *Capacitador Tutor* 3) *Figura solidaria*
4) *Instructor Comunitario* 5) *Ninguna*

16. ¿A qué distancia de tu casa te queda la escuela del CONAFE en tiempo y en distancia?

- 1) *En tiempo _____ horas* 2) *En distancia _____ kms.*

17. ¿Qué medios utilizas para tu traslado?

- 1) *Camión* 2) *animal*
3) *A pie (caminando)* 4) *Otro _____*

18. ¿Vives en la comunidad de la escuela CONAFE?

- 1) *Sí* 2) *No*

19. ¿Conoces cuánto debe durar un ciclo escolar?

- 1) *Menos de 10 meses* 2) *10 meses*
3) *11 meses* 4) *12 meses* 5) *No sé _____*

20. ¿Cuándo inició este ciclo escolar?

- 1) *Agosto* 2) *Septiembre*
3) *Octubre* 4) *No sé*

21. ¿Sabes cuándo termina este ciclo escolar?

- 1) *Junio* 2) *Julio* 3) *Agosto*
4) *Variable* 5) *No sé*

22. ¿A qué edad entran los niños a la escuela?

- 1) *Menores de 6 años* 2) *A los 6 años*
3) *Mayores de 6 años*

23. ¿Cuántos días a la semana van los niños a la escuela?

- 1) *De lunes a viernes* 2) *Tres días* 3) *Todos los días*
4) *Otro _____*

24. ¿Qué te parece el tiempo que los niños pasan en la escuela?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente*
3) *Poco* 4) *Muy poco*

25. ¿Reciben los niños un paquete de material didáctico?

- 1) *Sí* 2) *No*

26. ¿Se los dan al inicio del ciclo escolar?

- 1) *Sí* 2) *No ¿Cuánto tiempo después? _____ Meses*
3) *No se lo dan*

27. ¿Qué te parece la calidad de los materiales?
 1) *Muy Buena* 2) *Buena*
 3) *Regular* 4) *Mala*
28. ¿Qué tipo de niños tienes en tus grupos? (Indígenas, mestizos, migrantes, etc.)
 1) *Indígenas* 2) *Mestizos*
 3) *Migrantes* 4) *Otros* _____
29. ¿Cuántos niños y niñas hay en la escuela?
 1) *Niños* _____ 2) *Niñas* _____
30. Consideras que la cantidad de niños por grupo es:
 1) *Demasiada* 2) *Suficiente* 3) *Poca*

CAPACITACIÓN

31. ¿Qué te pareció la capacitación que recibiste al inicio de tu servicio?
 1) *Muy Buena* 2) *Buena*
 3) *Regular* 4) *No muy buena*
32. ¿Cuál fue la duración de capacitación inicial?
 1) *Dos semanas* 2) *Un mes*
 3) *Mes y medio* 4) *Otro:* _____
33. ¿Qué fue lo que más te gustó de la capacitación inicial recibida? (Enumera del 1 al 5, considerando que 1 es el que más te gustó y 5 el que menos te gustó).
 ___ *Temas* ___ *Capacitador tutor* ___ *Metodología*
 ___ *Material didáctico* ___ *Actividades de aprendizaje*
34. Actualmente cuentas con las guías para la capacitación del Instructor Comunitario?
 1) *Sí* 2) *No*
35. ¿Recibiste el manual del Instructor Comunitario?
 1) *Sí* 2) *No*
36. ¿Qué te parece la capacitación mensual o permanente?
 1) *Suficiente* 2) *Insuficiente*
37. ¿Qué te parecen las reuniones de la capacitación permanente?
 1) *Muy bien* 2) *Bien*
 3) *Regular* 4) *Mal*
38. En la capacitación, ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras de mayor utilidad?
 1) *Pedagógico* 2) *Lingüístico* 3) *Tecnológico*
39. ¿En cuál de los siguientes aspectos necesitas más apoyo?
 1) *Pedagógico* 2) *Lingüístico* 3) *Tecnológico*

40. ¿Registras todas las informaciones para los formatos de MAEPI?
 1) *Sí* 2) *No*
41. ¿Qué te parecen las visitas de asesoría y de apoyo a la comunidad?
 1) *Muy Buenas* 2) *Buenas*
 3) *Regulares* 4) *Malas*

PRÁCTICA DOCENTE

42. ¿Qué nivel atiendes?
 1) *Preescolar* 2) *Primaria*
 3) *Secundaria* 4) *Inicial*
43. Sobre el aspecto cultural, ¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (Enumera del 1 al 5 considerando que 1 es el que más desarrollas y 5 el que menos desarrollas).
 ___ *Tradiciones* ___ *Transmisión de información*
 ___ *Actividades artísticas* ___ *Valores*
 ___ *Espiritualidad*
44. Con respecto a la lengua, ¿Qué desarrollas más en tu práctica docentes? (Enumera del 1 al 5 considerando que 1 es el que más desarrollas y 5 el que menos desarrollas).
 ___ *Traducción* ___ *Escritura*
 ___ *Lectura* ___ *Expresión oral*
 ___ *Corrección escrita*
45. ¿Tomas en cuenta las festividades de tu comunidad para el desarrollo de tus actividades docentes?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente*
 3) *Poco* 4) *Nada*
46. ¿Cómo están formados los grupos? (Puedes responder más de una opción).
 1) *Niños de diferentes edades*
 2) *Niños de diferentes niveles escolares*
 3) *Niños de la misma edad*
 4) *Niños del mismo nivel escolar*
47. ¿Qué beneficios le ves a la convivencia entre niños de diferentes edades? (Puedes responder más de una opción).
 1) *Aprenden a compartir con otros*
 2) *Aprenden más rápido*
 3) *Son más ágiles*
 4) *Aprenden a relacionarse con facilidad*
 5) *Otro ¿Cuál?* _____

48. ¿Qué desventajas le ves a la convivencia entre niños de diferentes edades? (Puedes responder más de una opción).

- 1) *Aprenden cosas malas* 2) *No puedo trabajar*
 3) *Se pelean o golpean* 4) *Se distraen*
 5) *Otro ¿Cuál?* _____

49. ¿Los niños grandes ayudan a los pequeños a estudiar?

- 1) *Sí* 2) *No*

50. De las competencias de la educación comunitaria indígena, ¿Cuál es el que más desarrollas en el aula? (Enumera del 1 al 6 considerando que 1 es el que más desarrollas y 6 el que menos desarrollas).

- ___ *Problematización* ___ *Investigación*
 ___ *Organización y socialización* ___ *Bilingüismo oral*
 ___ *Bilingüismo escrito* ___ *Matemáticas*

51. ¿Promueves el trabajo en equipo con tus alumnos?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

52. ¿Diseñas actividades para la resolución de problemas?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

53. ¿Utilizas mapas conceptuales para explicar un tema?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

LA COMUNIDAD

54. ¿Cuánto tiempo lleva el CONAFE aquí en la comunidad?

- 1) *1 a 5 años* 2) *6 a 10 años* 3) *11 a 15 años*
 4) *16 a 20 años* 5) *Más de 20 años* 6) *No sé*

55. ¿Por qué pusieron una escuela del CONAFE en esta comunidad?
 Puedes responder más de una opción.

- 1) *La pidieron los habitantes.*
 2) *La pidieron las autoridades.*
 3) *Por detección de necesidades del CONAFE.*
 4) *No lo sé.*

56. ¿Qué tan seguido cambian al instructor en esta escuela?

- 1) *Frecuentemente* 2) *Pocas veces*
 3) *Rara vez* 4) *No sé*

57. ¿Cuánto ayudan los padres de familia a sus hijos con respecto a las actividades escolares?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

58. ¿Cuánto apoyo recibes de los padres de familia?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

59. ¿Qué tanto te comunicas con los papás sobre las necesidades de sus hijos y de la escuela?

- 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

TECNOLOGÍA

60. ¿Con qué frecuencia utilizas la tecnología (equipos de cómputo e Internet)?

- 1) *Siempre* 2) *Algunas veces*
3) *Rara vez* 4) *Nunca*

61. ¿Consideras que el uso de la tecnología (equipos de cómputo e Internet), mejoraría las sesiones de la capacitación permanente?

- 1) *Sí* 2) *No*

62. ¿Tienes una cuenta o dirección *email*?

- 1) *Sí* 2) *No* 3) *Cuenta o dirección:* _____

63. ¿Tienes teléfono celular?

- 1) *Sí* 2) *No*

64. ¿Te gustaría recibir capacitación sobre el uso de la computadora?

- 1) *Sí* 2) *No*

EXPECTATIVAS

65. ¿Planeas seguir estudiando?

- 1) *Sí* 2) *No*

66. ¿Vas a utilizar la beca para seguir estudiando?

- 1) *Sí* 2) *No*

67. ¿Qué tipo de estudios vas a continuar?

- 1) *Preparatoria* 2) *Licenciatura en Educación*
3) *Licenciatura* 4) *Maestría* 5) *Otro* _____

¡GRACIAS POR SU AMABLE COLABORACIÓN!

13. ¿En qué modalidad del CONAFE estás?
 1) *Indígena* 2) *Mestiza* 3) *Migrante* 4) *Otra*
14. Años de servicio en CONAFE:
 1) *Un año* 2) *Dos años* 3) *Más de dos*
15. ¿Has sido?
 1) *Asistente educativo* 2) *Capacitador Tutor*
 3) *Figura solidaria* 4) *Ninguno*
16. ¿Cómo supiste que el CONAFE necesitaba instructores?
 1) *Televisión* 2) *Radio*
 3) *Periódico* 4) *Fueron a dar información a mi escuela*
 5) *Otra. ¿Cómo?* _____
17. ¿Qué requisitos debiste cumplir para ingresar como instructor?
 1) *Una entrevista* 2) *Un examen*
 3) *Buen promedio escolar* 4) *Ninguno*
 5) *Otro ¿Cuáles?* _____

DATOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

18. ¿Qué te pareció la formación que recibiste al inicio de tu servicio?
 1) *Muy Buena* 2) *Buena*
 3) *Regular* 4) *No muy buena*
19. ¿Cuál fue la duración de formación inicial?
 1) *Dos semanas* 2) *Un mes*
 3) *Mes y medio* 4) *Otro:* _____
20. ¿Qué fue lo que más te gustó de la formación inicial recibida?
 (Enumera del 1 al 5, considerando que 1 es el que mas te gustó y 5 el que menos te gustó).
 ___ *Metodología* ___ *Contenidos*
 ___ *Material didáctico* ___ *Actividades de aprendizaje*
 ___ *Talleres*
21. ¿Recibiste el manual del Instructor Comunitario CONAFE?
 1) *Sí* 2) *No*
22. ¿Recibiste las guías del Instructor Comunitario MAEPI?
 1) *Sí* 2) *No*
23. ¿Qué te parecen las reuniones de la formación permanente?
 1) *Muy bien* 2) *Bien*
 3) *Regular* 4) *Mal*
24. ¿Participaste en el taller “Lengua y Cultura”?
 1) *Sí* 2) *No*
25. ¿Participaste en el taller “Investigación y Desarrollo Lingüístico”?
 1) *Sí* 2) *No*

26. En la formación, ¿cuál de los siguientes aspectos consideras de mayor utilidad? (Enumera del 1 al 4, considerando que 1 es el de mayor utilidad y 4 es el de menor utilidad)

__Pedagógico __Lingüístico
 __Cultural __Tecnológico

27. ¿En cuál de los siguientes aspectos necesitas más apoyo? (Enumera del 1 al 4, considerando que 1 es el de mayor utilidad y 4 es el de menor utilidad)

__Pedagógico __Lingüístico
 __Cultural __Tecnológico

28. ¿Elaboraste el “Diagnóstico Comunitario” de la comunidad en la que brindas tu servicio?

1) Sí 2) No

29. ¿Registras un “Diario de campo MAEPI” y conoces su utilidad?

1) No tengo 2) Sí tengo
 3) No tengo y no conozco su utilidad
 4) Sí tengo y conozco su utilidad

30. ¿Registras todas las informaciones para los formatos de evaluación MAEPI?

1) Sí 2) No

31. ¿Recibes visitas de asesoría y de apoyo en tu comunidad?

1) Semanales 2) Mensuales
 3) Semestrales 4) Anuales 5) Nunca

PRÁCTICA DOCENTE

32. ¿Cuándo inició este ciclo escolar?

1) Agosto 2) Septiembre 3) Octubre 4) No sé

33. ¿Conoces cuánto debe durar un ciclo escolar?

1) 8 meses 2) 10 meses 3) 11 meses
 4) 12 meses 5) No sé _____

34. ¿A qué edad entran los niños a la escuela?

1) Menores de 6 años 2) A los 6 años
 3) Mayores de 6 años

35. ¿Cuántos días a la semana van los niños a la escuela?

1) De lunes a viernes 2) Tres días
 3) Todos los días 4) Otro _____

36. ¿Qué te parece el tiempo que los niños pasan en la escuela?

1) Mucho 2) Suficiente
 3) Poco 4) Muy poco

37. ¿Reciben los niños un paquete de material didáctico?
 1) *Sí* 2) *No*
38. ¿Se los dan al inicio del ciclo escolar?
 1) *Sí* 2) *No ¿Cuánto tiempo después? _____Meses*
 3) *No se lo dan*
39. ¿Cuántos niños y niñas hay en tu grupo?
 1) *Niños _____* 2) *Niñas _____*
40. ¿Qué nivel atiendes?
 1) *Preescolar* 2) *Primaria*
 3) *Secundaria* 4) *Inicial*
41. ¿Qué tipo de niños tienes en tus grupos? (Indígenas, mestizos, migrantes, etc.).
 1) *Indígenas* 2) *Mestizos*
 3) *Migrantes* 4) *Otros _____*
42. ¿Cómo están formados los grupos? (Puedes responder más de una opción).
 1) *Niños de diferentes edades*
 2) *Niños de la misma edad*
 3) *Niños de diferentes niveles escolares*
 4) *Niños del mismo nivel escolar*
 5) *Niños de diferentes culturas*
 6) *Niños del mismo grupo cultural*
43. ¿Promueves el trabajo en equipo con tus alumnos?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*
44. De las competencias MAEPI, ¿cuál es el que más desarrollas en el aula? (Enumera del 1 al 6, considerando que 1 es el que más desarrollas y 6 el que menos desarrollas).
 ___ *Problematización* ___ *Investigación*
 ___ *Organización y socialización*
 ___ *Bilingüismo oral* ___ *Bilingüismo escrito*
 ___ *Matemáticas*
45. Con respecto a la lengua, ¿qué desarrollas más en tu práctica docente? (Enumera del 1 al 6, considerando que 1 es el que más desarrollas y 5 el que menos desarrollas).
 ___ *Bilingüismo escrito* ___ *Español escrito*
 ___ *Lengua indígena escrita* ___ *Bilingüismo oral*
 ___ *Español oral* ___ *Lengua indígena oral*

46. ¿En tus clases hablas con los alumnos en su lengua indígena?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*
47. ¿Conoces el grupo cultural de tus alumnos y su herencia cultural?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*
48. Sobre el aspecto cultural, ¿Qué desarrollas más en tu actividad docente? (Enumera del 1 al 8, considerando que 1 es el que más desarrollas y 5 el que menos desarrollas).
 ___ *Saberes* ___ *Tradiciones*
 ___ *Actividades artísticas*
 ___ *Conocimiento de la cultura propia*
 ___ *Valores* ___ *Costumbres* ___ *Rituales*
 ___ *Conocimiento de otras culturas*
49. ¿Tomas en cuenta los saberes y tradiciones de tu comunidad en tus actividades docentes?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*
50. ¿Aplicas el enfoque intercultural en la planeación de tus clases?
 1) *Sí* 2) *No* 3) *Sí pero no lo suficiente*
 4) *No lo conozco*

DATOS SOBRE LA COMUNIDAD

51. ¿Cuánto tiempo lleva el CONAFE aquí en la comunidad?
 1) *1 a 5 años* 2) *6 a 10 años* 3) *11 a 15 años*
 4) *16 a 20 años* 5) *Más de 20 años* 6) *No sé*
52. ¿Cuánto participan los padres de familia en las actividades escolares?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*
53. ¿Cuánto apoyo recibes de la comunidad?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*
54. ¿Participas en las actividades culturales y sociales de la comunidad?
 1) *Mucho* 2) *Suficiente* 3) *Poco* 4) *Nada*

TECNOLOGÍA

55. ¿Con qué frecuencia utilizas la tecnología (equipos de cómputo e Internet)?
 1) *Siempre* 2) *Algunas veces* 3) *Rara vez*
 4) *Nunca*
56. ¿Consideras que el uso de la tecnología (equipos de cómputo e Internet), mejoraría las sesiones de formación permanente?
 1) *Sí* 2) *No*

57. ¿Te gustaría recibir capacitación sobre el uso de la computadora?

- 1) *Sí* 2) *No*

58. ¿Tienes una cuenta o dirección *email*?

- 1) *Sí* 2) *No*

3) Cuenta o dirección: _____

EXPECTATIVAS

59. ¿Vas a utilizar la beca para seguir estudiando?

- 1) *Sí* 2) *No*

60. ¿Qué tipo de estudios vas a continuar?

- 1) *Preparatoria* 2) *Licenciatura en Educación*

- 3) *Licenciatura* 4) *Maestría*

- 5) *Otro* _____

¡GRACIAS POR TU AMABLE COLABORACIÓN!

Anexo 3. Manual de codificación del cuestionario IC-CONAFE V2

<i>Nombre de la variable</i>	<i>Contenido</i>	<i>Escala de medición</i>	<i>Núm.</i>	<i>Modalidades o valor</i>	<i>Código</i>
Sociodemográfico	Nombre instructor	Nominal	01		0
	Edad	Intervalo	02	14-18 años 19-24 años Más de 24 años	1 2 3
	Sexo	Nominal	03	Masculino Femenino	1 2
	Estado civil	Nominal	04	Soltero Casado Unión libre Divorciado Viudo	1 2 3 4 5
	¿Hablas lengua indígena?	Nominal	05	Sí No	1 2
	Nivel escolar	Ordinal	06	Preescolar Primaria incomp. Primaria compl. Secundaria inc. Secundaria comp Prepa incomp. Prepa comp. Universidad inco. Universidad com.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Laboral	Nombre de la comunidad	Nominal	07		0
	Municipio	Nominal	08	Aldama Chalchihuitán Chamula Chenalhó Larrainzar Mitontic Pantelhó San Cristóbal San Juan Cancuc Santiago el Pin Tenejapa Zinacantán	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
	Estado	Nominal	09		0
	Lengua indígena de la comunidad	Nominal	10		0
	¿Vives en la comunidad de la escuela CONAFE?	Nominal	11	Sí No	1 2
	¿A qué distancia de tu casa te queda la escuela del CONAFE en tiempo y en distancia?	Intervalos	12	T Hasta 1 hr Hasta 2 hrs Hasta 3 hrs Más de 4 hrs D 0-5 Km 6-10 Km 11-20 Km Más de 21 Km	1 2 3 4 1 2 3 4
	¿En qué modalidad del CONAFE estás?	Nominal	13	Indígena Mestiza Migrante Otra	1 2 3 4
	Años de servicio en CONAFE:	Ordinal	14	Un año Dos años Más de dos	1 2 3
	¿Has sido?	Nominal	15	Asistente educativo Capacitador tutor. Figura solidaria. Ninguna	1 2 3 4
	¿Cómo supiste que el CONAFE necesitaba instructores?	Nominal	16	Televisión Radio Periódico Fueron a dar información a mi escuela	1 2 3 4
¿Qué requisitos debiste cumplir para ingresar como instructor comunitario MAEPI?	Nominal	17	Una entrevista Un examen Buen promedio escolar Ninguno Otro	1 2 3 4 5	

Formación docente	¿Qué te pareció la formación que recibiste al inicio de tu servicio?	Ordinal	18	Muy buena Buena Regular No muy buena	1 2 3 4
	¿Cuál fue la duración de la formación inicial?	Ordinal	19	Dos semanas Un mes Mes y medio Otro	1 2 3 4
	¿Qué fue lo que más te gustó de la formación inicial recibida? (Enumera del 1 al 5, donde 1 es el que más te gustó y 5 el que menos).	Nominal	20	Metodología Contenidos Material didáctico Actividades de aprendizaje Talleres	1 2 3 4 5
	¿Recibiste el manual del Instructor Comunitario CONAFE?	Nominal	21	Sí No	1 2
	¿Recibiste las guías del Instructor Comunitario MAEPI?	Nominal	22	Sí No	1 2
	¿Qué te parecen las reuniones de la formación permanente?	Ordinal	23	Muy bien Bien Regular Mal	1 2 3 4
	¿Participaste en el taller “Lengua y Cultura”?	Nominal	24	Sí No	1 2
	¿Participaste en el taller “Investigación y Desarrollo Lingüístico”?	Nominal	25	Sí No	1 2
	En la formación, ¿cuál de los siguientes aspectos consideras de mayor utilidad? (Enumera del 1 al 4, donde 1 es el de mayor utilidad y 4 el de menor utilidad).	Nominal	26	Pedagógico Lingüístico Cultural Tecnológico	1 2 3 4
	¿En cuál de los siguientes aspectos necesitas más apoyo? (Enumera del 1 al 4, donde 1 es el de mayor utilidad y 4 el de menor utilidad).	Nominal	27	Pedagógico Lingüístico Cultural Tecnológico	1 2 3 4
	¿Elaboraste el “Diagnóstico Comunitario” de la comunidad en la que brindas tu servicio?	Nominal	28	Sí No	1 2
	¿Registras un “Diario de campo MAEPI” y conoces su utilidad?	Nominal	29	No tengo Sí tengo No tengo y no conozco su utilidad Sí tengo y conozco su utilidad	1 2 3 4
	¿Registras toda la información para los formatos de evaluación MAEPI?	Nominal	30	Sí No	1 2
	¿Recibes visitas de asesoría y de apoyo en tu comunidad?	Ordinal	31	Semanales Mensuales Semestrales Anuales Nunca	1 2 3 4 5

Práctica docente	¿Cuándo inició este ciclo escolar?	Ordinal	32	Agosto Septiembre Octubre No sé	1 2 3 4
	¿Conoces cuánto debe durar un ciclo escolar?	Ordinal	33	8 meses 9 meses 10 meses 11 meses 12 meses No sé	1 2 3 4 5 6
	¿A qué edad entran los niños a la escuela?	Ordinal	34	Menores de 6 años. A los 6 años Mayores de 6 años.	1 2 3
	¿Cuántos días a la semana van los niños a la escuela?	Nominal	35	De lunes a viernes. Tres días. Todos los días. Otro	1 2 3 4 5
	¿Qué te parece el tiempo que los niños pasan en la escuela?	Ordinal	36	Mucho Suficiente Poco Muy poco	1 2 3 4
	¿Reciben los niños un paquete de material didáctico?	Nominal	37	Sí No	1 2
	¿Se les dan al inicio del ciclo escolar?	Nominal	38	Sí No No se lo dan	1 2 3
	¿Cuántos niños y niñas hay en tu grupo?	Intervalo	39	Niños Niñas	
	¿Qué nivel atiendes?	Nominal	40	Preescolar Primaria Secundaria Inicial	1 2 3 4
	¿Qué tipo de niños tienes en tus grupos (indígenas, mestizos, migrantes, etc.)?	Nominal	41	Indígenas Mestizos Migrantes Otros	1 2 3 4
	¿Cómo están formados los grupos? (puedes responder más de una opción).	Nominal	42	Niños de diferentes edades Niños de la misma edad Niños de diferentes niveles escolares Niños del mismo nivel escolar Niños de diferentes culturas Niños del mismo grupo cultural	1 2 3 4 5 6
	¿Promueves el trabajo en equipo con tus alumnos?	Ordinal	43	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4
	De las competencias MAEPI ¿Cuál es la que más desarrollas en el aula? (Enumera del 1 al 6, donde 1 es la que más desarrollas y 6 la que menos desarrollas).	Nominal	44	Problematisación Investigación Organización y Socialización Bilingüismo Oral Bilingüismo Escrito Matemáticas	1 2 3 4 5 6
	Con respecto a la lengua, ¿qué desarrollas más en tu práctica docente? (Enumera del 1 al 6, donde 1 es la que más desarrollas y 6 la que menos desarrollas).	Nominal	45	Bilingüismo escrito Español escrito Lengua indígena escrita Bilingüismo oral Español oral Lengua indígena oral	1 2 3 4 5 6

Práctica docente	¿En tus clases hablas con los alumnos en su lengua indígena?	Ordinal	46	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4
	¿Conoces la etnia o el grupo cultural de tus alumnos?	Ordinal	47	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4
	Sobre el aspecto cultural, ¿qué desarrollas más en tu actividad docente? Enumera de 1 al 8, donde 1 es el que más desarrollas y 8 el que menos desarrollas).	Nominal	48	Saberes Tradiciones Actividades artísticas Conocimiento de la cultura propia Valores Costumbres Rituales Conocimiento de otras culturas	1 2 3 4 5 6 7 8
	¿Tomas en cuenta los saberes y tradiciones de la comunidad en tus actividades docentes?	Ordinal	49	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4
	¿Aplicas el enfoque intercultural en la planeación de tus clases?	Nominal	50	Sí No Sí pero no lo suficiente No lo conozco	1 2 3 4

La comunidad	¿Cuánto tiempo lleva el CONAFE aquí en la comunidad?	Intervalo	51	1 a 5 años 6 a 10 años 11 a 15 años 16 a 20 años Más de 20 años. No sé	1 2 3 4 5 6
	¿Qué tan seguido cambian al instructor en esta escuela?	Ordinal	51	Frecuentemente Pocas veces Rara vez No sé	1 2 3 4
	¿Cuánto participan los padres de familia en las actividades escolares?	Ordinal	52	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4
	¿Cuánto apoyo recibes de la comunidad?	Ordinal	53	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4
	¿Participas en las actividades culturales y sociales de la comunidad?	Ordinal	54	Mucho Suficiente Poco Nada	1 2 3 4

Tecnología	¿Con qué frecuencia utilizas la tecnología (equipos de cómputo e Internet)?	Ordinal	55	Siempre Algunas veces Rara vez Nunca	1 2 3 4
	¿Consideras que el uso de la tecnología (equipos de cómputo e Internet), mejoraría las sesiones de la formación permanente?	Nominal	56	Sí No	1 2
	¿Te gustaría recibir capacitación sobre el uso de la computadora?	Nominal	57	Sí No	1 2
	¿Tienes una cuenta email o Messenger?	Nominal	58	Sí No Cuenta o dirección	1 2 3
Expectativas	¿Vas a utilizar la beca para seguir estudiando?	Nominal	59	Sí No	1 2
	¿Qué tipo de estudios vas a continuar?	Ordinal	60	Preparatoria Licenciatura en educación. Licenciatura Maestría Otro	1 2 3 4 5

Anexo 4: CUESTIONARIO Instructores Comunitarios CONAFE (IC-MCC-V1)

Objetivo: A través de este cuestionario se busca obtener información sobre los Instructores Comunitarios MAEPI del CONAFE. Dicha información será tratada de manera **confidencial** y servirá para diseñar propuestas en programas de capacitación.

Instrucciones: Lee con atención cada pregunta y aporta una respuesta: **1=no del todo, 2=más o menos bien, 3=bien, 4=muy bien**. Si tienes alguna duda, por favor dirígete a la encuestadora.

DATOS GENERALES

Nombre instructor: _____

Años de servicio : _____

(1, 2, 3, 4)

1.	Puedo identificar la cultura a la cual pertenezco y el significado de pertenecer a ella; comprendo las relaciones entre las personas de mi grupo cultural con las personas de otros grupos culturales, históricos, educativos, sociales y políticos.	
2.	Puedo identificar el grupo del que proviene mi herencia cultural. También las creencias y actitudes de las otras culturas a las que me he asimilado.	
3.	Puedo identificar las actitudes, creencias y valores que demuestran mi respeto y valoración hacia las otras culturas, así como las que son un obstáculo.	
4.	Me comprometo en corregir las actitudes y creencias que no me permiten respetar o valorar las diferencias de otros grupos étnicos y culturales.	
5.	Soy capaz de apreciar los aspectos positivos de mi propia herencia cultural y reconocer que me ayudan a entender estas diferencias culturales.	
6.	Puedo identificar que la historia de mi grupo cultural, tiene relación con mis oportunidades educativas y como esto ha impactado mi visión del mundo.	
7.	Puedo identificar al menos 5 rasgos personales de mi herencia cultural y explicar cómo han influido en mis valores.	
8.	Puedo identificar los factores de mi herencia cultural que influyen en mi visión de pertenencia a un grupo social, mediante mis comportamientos, motivaciones, maneras para solucionar problemas, pensamientos en relación con las autoridades y otras instituciones, además de compararlos con otras personas.	
9.	Puedo reconocer en mi labor como instructor comunitario, la manera en que mis actitudes, creencias y valores pueden limitar mis capacidades para poder brindar un buen servicio a mis alumnos.	
10.	Puedo utilizar mis valores, actitudes y creencias culturales para apoyar en el desarrollo educativo de mis alumnos.	
11.	Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las he reconocido mis limitaciones y dirigido a los alumnos con personas más capacitadas.	
12.	Soy capaz de reconocer que tengo comodidad o incomodidad con respecto a las diferencias étnicas y culturales de otros grupos.	
13.	Soy capaz de identificar diferencias culturales sin juzgarlas.	
14.	Siempre comunico, acepto y respeto las diferencias culturales de otros grupos.	
15.	Puedo identificar al menos 5 necesidades de los alumnos de diferentes culturas y la forma de atenderlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	

16.	Tengo conocimiento sobre mi herencia cultural, por ejemplo, conozco la etnia, lengua e historia de mis ancestros.	
17.	Puedo identificar 5 características de mi cultura y explicar cómo afectan en mi relación tanto con los alumnos de mi propia cultura, como de otras culturas.	
18.	Puedo identificar, nombrar y discutir los derechos que me otorga la sociedad, debido a mi etnia y contexto sociocultural.	
19.	Puedo proporcionar una definición de lo que significa el racismo, los prejuicios, la discriminación y los estereotipos. Puedo describir una situación en la cual he juzgado a alguien por estas causas.	
20.	Reconozco que mis bases culturales influyen en mi estilo de enseñanza-aprendizaje, y que existen diferencias entre mi estilo y los estilos de los demás.	
21.	Puedo describir el impacto de mi estilo de enseñanza-aprendizaje en el comportamiento y los resultados de mis alumnos.	
22.	Puedo proporcionar ejemplos concretos de situaciones en las que modifiqué mi estilo de enseñanza-aprendizaje, para elogiar las cualidades de un alumno culturalmente diferente y el resultado de esta modificación.	
23.	Puedo relacionarme con instructores comunitarios de contextos culturales diferentes y mantener un diálogo sobre las diferencias y preferencias culturales.	
24.	Al reconocer mis limitaciones, busco y me comprometo en actividades de crecimiento que ayuden a mejorar mi labor como instructor comunitario.	
25.	Consulto regularmente con otras figuras académicas, temas y situaciones culturales relacionadas con la manera de atender a los alumnos.	
26.	Participo en actividades que ayuden a desarrollar mi conocimiento sobre mi herencia cultural y en la eliminación del racismo.	
27.	Mantengo buenas relaciones con individuos diferentes a mí grupo cultural y me involucre en un dialogo que retroalimente mi comportamiento sobre de temas relacionados con el racismo.	
28.	Al recibir retroalimentación, demuestro receptividad y disposición para aprender.	
29.	Puedo identificar mis emociones en relación a grupos y personas diferentes, además de reconocer mis reacciones.	
30.	Reconozco que mis reacciones emocionales influyen en mi labor como instructor comunitario.	
31.	Puedo describir al menos 2 situaciones que pueden provocar un conflicto a causa de las diferencias culturales; soy capaz de transformar el “conflicto” en “contenido” para mejorar mi práctica educativa.	
32.	Reconozco los estereotipos que tengo hacia personas diferentes.	
33.	Puedo dar ejemplos sobre la manera en que mis estereotipos pueden afectar mi labor educativa con los alumnos.	
34.	Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos grupos étnicos y su impacto en relación con el grupo social dominante (esclavo, refugiado, conquista, oportunidades educativas, etc.).	
35.	Puedo identificar las características de las comunidades que atiendo, para determinar las diferencias tanto individuales como culturales de mis alumnos.	
36.	Puedo distinguir diferencias culturales relacionadas con los roles, la responsabilidad, el involucramiento en la toma de decisiones y la forma de expresar las emociones dentro de las familias y la comunidad de mis alumnos.	
37.	Puedo dar ejemplos sobre la manera en que el acercamiento de un instructor comunitario, puede o puede no ser apropiado para un grupo de personas.	
38.	Comprendo y puedo explicar como el contexto histórico entre los grupos étnicos y la sociedad dominante, puede impactar el contacto y el grado de confianza que se tenga al buscar ayuda en las instituciones de la cultura dominante.	
39.	Puedo relacionar aspectos como la opresión, racismo, privilegios y clima político con la inmigración, pobreza y asistencia pública.	
40.	Puedo explicar como factores como la pobreza y la falta de poder han influido en las relaciones actuales de los grupos étnicos y culturales.	
41.	Puedo identificar algunos aspectos relacionados con las leyes, el clima social, económico y político que afectan a mis alumnos, sus familias y a su comunidad.	

42.	Participo en talleres, cursos, capacitación y conferencias con la finalidad de mejorar mi conocimiento y habilidades multiculturales. Estos comprenden una variedad de contenidos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje.	
43.	Puedo identificar al menos 5 experiencias multiculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario.	
44.	Puedo describir en términos concretos cómo he aplicado la formación recibida sobre la educación intercultural.	
45.	Puedo identificar al menos 5 experiencias multiculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario. Esto incluye celebraciones sociales, eventos políticos o actividades con la comunidad, alumnos y familias, ya sea con grupos culturales iguales o diferentes al mío.	
46.	Planeo actividades de aprendizaje que me ayuden a eliminar estereotipos o nociones preconcebidas, que yo mismo pueda tener.	
47.	Puedo identificar aspectos positivos en la cosmovisión de mis alumnos que fortalecen sus oportunidades educativas.	
48.	Puedo dar ejemplos sobre la manera en que me integro y coopero con miembros de la comunidad para la cual brindo servicio.	
49.	Puedo describir ejemplos sobre la manera en que me apoyo en la estructura social de la comunidad para ayudar a mis alumnos.	
50.	Promuevo en alumnos y otras figuras educativas, los valores del bilingüismo.	
51.	Puedo explicar el contexto histórico, étnico y cultural que ha desarrollado los saberes y prácticas tradicionales que existen en la comunidad de mis alumnos.	
52.	Conozco las estrategias de enseñanza-aprendizaje MAEPI y comento con mis compañeros la manera en que pueden entrar en conflicto con los valores y creencias de algunos grupos étnicos y culturales.	
53.	Puedo describir los principales saberes y practicas indígenas, al igual que la estructura social de la comunidad de mis alumnos.	
54.	Puedo dar ejemplos de las barreras que impiden a algunos grupos culturales el acceso a mejores oportunidades educativas y compartirlos con las personas responsables de tomar decisiones.	
55.	Puedo identificar y comunicar alternativas que ayudarían a reducir o eliminar barreras en los grupos encargados de tomar decisiones dentro de mi organización, comunidad o país.	
56.	Puedo reconocer que los resultados de las evaluaciones que han sido diseñadas en base a los valores de la cultura dominante, pueden afectar a los alumnos que son pertenecen a otro grupo étnico o cultural.	
57.	Comprendo la necesidad de adaptar los instrumentos de evaluación para que se incluyan connotaciones propias de la lengua de mis alumnos o de la comunidad.	
58.	Uso instrumentos de evaluación apropiados para los alumnos que tienen habilidades limitadas en el español.	
59.	Puedo proporcionar ejemplos para cada instrumento de evaluación que utilizo y reconocer sus limitaciones con algunos grupos étnicos y culturales.	
60.	Puedo explicar las prácticas tradicionales y continuar aprendiendo sobre los recursos que existen en las diferentes comunidades para brindar ayuda.	
61.	Entiendo las creencias religiosas y espirituales de la comunidad, como para saber cuándo y qué temas son o no son apropiados para comentarlos.	
62.	Entiendo y respeto las creencias culturales y estructuras familiares de la comunidad, para la toma de decisiones.	
63.	Estoy conciente que existen aspectos sociopolíticos que pueden afectar a las diferentes comunidades.	
64.	Puedo dar ejemplos de la forma en que modifiko una estrategia de enseñanza-aprendizaje o actividad didáctica para atender las necesidades de los alumnos.	
65.	Puedo comunicar verbal y no verbalmente a los alumnos, la importancia de los saberes, prácticas y creencias culturales.	
66.	Puedo comentar con los alumnos algunos aspectos relacionados con sus creencias religiosas y espirituales que le han ayudado en su pasado.	
67.	Puedo reconocer y comentar ejemplos sobre la manera en que el racismo puede estar arraigado en un sistema institucional o en la sociedad.	
68.	Puedo explicar la forma de comportarse ante actos de racismo y discriminación.	

69.	Puedo describir ejemplos de situaciones en las un instructor comunitario necesita intervenir para el beneficio de un alumno.	
70.	Proporciono información adecuada sobre los recursos que pueden ser de ayuda en las comunidades indígenas y puedo orientarlos de manera apropiada.	
71.	Estoy familiarizado y utilizo recursos didácticos en la lengua de mis alumnos.	
72.	Busco, cuando sea necesario, traductores para asegurar que las necesidades lingüísticas de mis alumnos están siendo cubiertas.	
73.	Promuevo activamente por que se integren instructores comunitarios bilingües.	
74.	Soy capaz de interpretar resultados de las evaluaciones de mis alumnos tomando en consideración el impacto de los valores de la cultura dominante, las interacciones de sus referentes culturales y la opresión histórica institucional.	
75.	Entiendo que aunque un instrumento de evaluación puede ser traducido a otro idioma, la traducción puede ser literal y sin una traducción contextual exacta que incluya las connotaciones que son relevantes para mis alumnos.	
76.	Reconozco situaciones en las cuales los alumnos están siendo tratados injustamente debido a sus características étnicas y culturales; trato la situación directamente con el responsable, presento una queja formal o informal.	
77.	Trabajo para encauzar, cambiar y eliminar políticas que discriminan y crean barreras educativas en mis alumnos.	
78.	Si la política de una institución educativa crea barreras, trabajo en el cambio de las políticas para promover la defensa contra el racismo y la discriminación.	
79.	Verifico que los alumnos comprendan y se familiaricen con los servicios educativos; proporciono información exacta sobre los procesos, alcances y funciones de las instituciones educativas.	
80.	Me aseguro que el alumno comprenda sus derechos y las expectativas sociales puestas en él. En este proceso educativo, aporto información para asegurar que le alumno ha entendido claramente esta información.	

Anexo 5: CUESTIONARIO Instructores Comunitarios CONAFE (IC-MCC-V2)

Objetivo: A través de este cuestionario se busca obtener información sobre los Instructores Comunitarios MAEPI del CONAFE. Dicha información será tratada de manera **confidencial** y servirá para diseñar propuestas en programas de capacitación.

Instrucciones: Lee con atención cada pregunta y aporta una respuesta: **1=no del todo, 2=más o menos bien, 3=bien, 4=muy bien**. Si tienes alguna duda, por favor dirígete a la encuestadora.

Nombre instructor: _____

(1, 2, 3, 4)

1.	Puedo identificar la cultura a la cual pertenezco y el significado de pertenecer a ella; comprendo las relaciones entre las personas de mi grupo cultural con las personas de otros grupos culturales, históricos, educativos, sociales y políticos.
2.	Puedo identificar el grupo del que proviene mi herencia cultural. También las creencias y actitudes de las otras culturas a las que me he asimilado.
3.	Puedo identificar las actitudes, creencias y valores que demuestran mi respeto y valoración hacia las otras culturas, así como las que me impiden respetar o valorarlas.
4.	Me comprometo a corregir las actitudes y creencias que no me permiten respetar o valorar las diferencias de otros grupos étnicos y culturales.
5.	Soy capaz de apreciar los aspectos positivos de mi propia herencia cultural y reconocer que me ayudan a entender las diferencias culturales.
6.	Puedo identificar que la historia de mi grupo cultural, tiene relación con mis oportunidades educativas y la manera en que ha impactado mi visión del mundo.
7.	Puedo identificar al menos 5 características personales que se relacionan con mi herencia cultural y explicar cómo han influido en mis valores.
8.	Puedo identificar los factores de mi herencia cultural que influyen en mi visión de pertenencia a un grupo social, mi interpretación de comportamientos, motivaciones, maneras de solucionar problemas y pensamientos en relación con la autoridad y otras instituciones, además de compararlos con las perspectivas de otras personas.
9.	Puedo reconocer en mi labor como instructor comunitario la manera en que mis actitudes, creencias y valores limitan mis capacidades de brindar un buen servicio a mis alumnos.
10.	Puedo utilizar mis valores, actitudes y creencias culturales para apoyar el desarrollo educativo de mis alumnos.
11.	Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que he reconocido mis limitaciones y dirigido a los alumnos con personas más capacitadas.
12.	Soy capaz de reconocer las razones de mi comodidad o incomodidad con respecto a las diferencias étnicas y culturales de otros grupos.
13.	Soy capaz de identificar diferencias culturales sin juzgarlas.
14.	Siempre comunico, acepto y respeto las diferencias culturales de otros grupos.
15.	Puedo identificar al menos 5 necesidades de los alumnos de diferentes culturas y la forma de atenderlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
16.	Tengo conocimientos sobre mi herencia cultural, por ejemplo, conozco la etnia, la lengua y la historia de mis ancestros.

17.	Puedo identificar 5 características de mi cultura y explicar cómo afectan en mi relación tanto con los alumnos de mi propia cultura, como de otras culturas.
18.	Puedo identificar, nombrar y discutir los derechos que me otorga la sociedad, debido a mi etnia y contexto sociocultural.
19.	Puedo proporcionar una definición de lo que significa: <i>racismo, prejuicios, discriminación y estereotipos</i> . Puedo describir una situación en la cual he ofendido a alguien por estas causas.
20.	Reconozco que mis bases culturales influyen en mi estilo de enseñanza-aprendizaje, y que existen diferencias entre mi estilo y los estilos de los demás.
21.	Puedo describir el impacto de mi estilo de enseñanza-aprendizaje en el comportamiento y los resultados de mis alumnos.
22.	Puedo proporcionar ejemplos de situaciones en las que modifiqué mi estilo de enseñanza-aprendizaje para aprovechar las cualidades de un alumno culturalmente diferente, y puedo explicar los resultados obtenidos.
23.	Puedo relacionarme con instructores comunitarios de contextos culturales diferentes y mantener un diálogo sobre las diferencias y preferencias culturales.
24.	Al reconocer mis límites, busco y participo en actividades que me ayuden a mejorar mi labor como instructor comunitario.
25.	Comento regularmente con otras figuras académicas, temas y situaciones culturales relacionadas con la manera de atender a los alumnos.
26.	Participo en actividades que ayuden a desarrollar mis conocimientos sobre mi propia herencia cultural y que buscan eliminar el <i>racismo, los prejuicios y la discriminación</i> .
27.	Mantengo buenas relaciones con individuos diferentes a mi grupo cultural y me involucro en un diálogo que retroalimente mi comportamiento sobre temas relacionados con el racismo.
28.	Al recibir retroalimentación, demuestro receptividad y disposición para aprender.
29.	Puedo identificar mis emociones en relación a grupos y personas diferentes, además de reconocer mis reacciones.
30.	Reconozco que mis reacciones emocionales influyen en mi labor como instructor comunitario.
31.	Puedo describir al menos 2 situaciones que pueden provocar un conflicto a causa de las diferencias culturales; soy capaz de transformar el "conflicto" en "contenido" para mejorar mi práctica educativa.
32.	Reconozco que tengo estereotipos (<i>ideas preestablecidas</i>) sobre algunas personas que son diferentes a mi grupo cultural.
33.	Puedo dar ejemplos sobre la manera en que mis estereotipos (<i>ideas preestablecidas</i>), pueden afectar mi labor educativa con los alumnos.
34.	Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos grupos étnicos y su impacto en relación con el grupo social dominante (conquistador, esclavo, oportunidades educativas, etc.).
35.	Puedo identificar las características de las comunidades que atiendo, para determinar las diferencias tanto individuales como culturales de mis alumnos.
36.	Puedo distinguir las diferencias culturales que se relacionan con las responsabilidades, la participación en la toma de decisiones y la forma de expresar las emociones de las familias y miembros de la comunidad de mis alumnos.
37.	Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que la labor educativa del instructor comunitario, puede o no ser apropiada para un grupo de personas.
38.	Comprendo y puedo explicar la manera en que los antecedentes históricos entre un grupo étnico y la cultura dominante, puede impactar la confianza que se tenga en las instituciones sociales establecidas por la cultura dominante.
39.	Puedo identificar la relación de conceptos como <i>opresión, racismo, privilegios y clima político</i> con <i>pobreza, inmigración y ayuda social</i> .
40.	Puedo explicar la manera en que algunos factores como la <i>pobreza y falta de poder</i> han influido en las relaciones sociales de grupos étnicos y culturales.
41.	Puedo identificar algunos aspectos relacionados con la situación social, económica y política que pueden afectar a mis alumnos, sus familias y a su comunidad.

42.	Participo en talleres, cursos, capacitaciones y conferencias con la finalidad de mejorar mi conocimiento y habilidades multiculturales. Estos comprenden una variedad de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje multiculturales.
43.	Puedo identificar al menos 5 actividades multiculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario.
44.	Puedo describir en términos concretos cómo he aplicado en mi labor educativa, la capacitación que he recibido sobre educación intercultural.
45.	Puedo identificar al menos 5 actividades multiculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario. Esto incluye caravanas culturales con alumnos, familias y comunidad, celebraciones sociales o eventos políticos, ya sea con grupos culturales iguales o diferentes al mío.
46.	Planeo actividades de enseñanza-aprendizaje que me ayuden a cambiar los estereotipos (<i>ideas preestablecidas</i>) que pueda yo tener sobre las personas diferentes a mí.
47.	Puedo identificar aspectos positivos en la cosmovisión (<i>visión del mundo</i>) de mis alumnos que fortalecen sus oportunidades educativas.
48.	Puedo dar ejemplos sobre la manera en que me integro y coopero con miembros de la comunidad para la cual brindo servicio.
49.	Puedo describir ejemplos sobre la manera en que me apoyo en la estructura social de la comunidad para ayudar a mis alumnos.
50.	Promuevo en alumnos y otras figuras educativas los valores del bilingüismo.
51.	Puedo explicar los antecedentes étnicos y culturales de los saberes y las prácticas tradicionales que existen en la comunidad de mis alumnos.
52.	Conozco las estrategias de enseñanza-aprendizaje MAEPI y comento con mis compañeros la manera en que pueden entrar en conflicto con los valores y las creencias de algunos grupos étnicos y culturales.
53.	Puedo describir los principales saberes tradicionales y prácticas indígenas, al igual que puedo explicar la estructura social de la comunidad de mis alumnos.
54.	Puedo dar ejemplos de barreras institucionales que impiden a algunos grupos culturales, el acceso a mejores oportunidades educativas; comparto esta información con las personas que son responsables de tomar decisiones.
55.	Puedo identificar y comunicar alternativas que ayudarían a eliminar barreras institucionales, con las personas que son responsables de tomar decisiones dentro de mi organización, comunidad o país.
56.	Puedo reconocer exámenes o evaluaciones que han sido diseñados en base a los valores de la cultura dominante y comprender cómo sus resultados, pueden afectar a los alumnos que pertenecen a otro grupo étnico o cultural.
57.	Comprendo la necesidad de adaptar los exámenes o instrumentos de evaluación, para que se incluyan palabras propias a la lengua de mis alumnos y de su comunidad.
58.	Uso exámenes o instrumentos de evaluación apropiados para los alumnos que tienen habilidades limitadas en el español.
59.	Puedo proporcionar ejemplos de los instrumentos de evaluación que utilizo y reconocer sus limitaciones con algunos alumnos de diferentes grupos culturales.
60.	Puedo explicar las prácticas tradicionales y continuar aprendiendo sobre los recursos que existen en las diferentes comunidades para brindar ayuda.
61.	Entiendo las creencias religiosas y espirituales de la comunidad, como para saber cuándo y qué temas son o no son apropiados para comentarlos.
62.	Entiendo y respeto las creencias culturales y estructuras familiares de la comunidad para la toma de decisiones.
63.	Estoy consciente de que existen aspectos sociopolíticos que pueden llegar a afectar comunidades y diferentes grupos culturales.
64.	Puedo dar ejemplos de la forma en que modifico una estrategia de enseñanza-aprendizaje o actividad didáctica para atender las necesidades de los alumnos.
65.	Puedo explicarles a los alumnos la importancia de los saberes, prácticas, tradiciones y creencias culturales.

66.	Puedo comentar con los alumnos, algunos aspectos relacionados con sus creencias religiosas y espirituales que hayan contribuido en su pasado.	
67.	Puedo proporcionar ejemplos sobre la manera en que el racismo (<i>discriminación étnica o racial</i>) se puede manifestar dentro de una institución o sistema social.	
68.	Puedo comentar con los alumnos algunos ejemplos sobre la manera en que las personas se pueden proteger ante actos de discriminación.	
69.	Puedo describir ejemplos de situaciones en las que un instructor comunitario necesita intervenir para el beneficio de un alumno.	
70.	Proporcione información adecuada sobre los recursos que pueden ser de ayuda en las comunidades indígenas y puedo orientarlos de manera apropiada.	
71.	Estoy familiarizado y utilizo recursos didácticos en la lengua de mis alumnos.	
72.	Busco, cuando sea necesario, traductores para asegurar que se atiendan las necesidades lingüísticas de mis alumnos	
73.	Promuevo activamente la integración de instructores comunitarios bilingües.	
74.	Al revisar los exámenes o evaluaciones de mis alumnos, tomo en consideración que los valores de la cultura dominante pueden influir en mi interpretación de los resultados.	
75.	Entiendo que aunque un examen o instrumento de evaluación puede ser traducido a otro idioma, la traducción puede ser limitada, es decir sin una traducción contextual exacta que incluya algunas palabras que son relevantes para el aprendizaje de mis alumnos.	
76.	Reconozco situaciones en las cuales los alumnos están siendo tratados injustamente debido a sus características étnicas y culturales; trato la situación directamente con el responsable y presento una queja formal o informal.	
77.	Trabajo para cambiar o eliminar políticas que crean barreras educativas en mis alumnos.	
78.	Si la política de una institución educativa crea barreras educativas a mis alumnos, participo activamente para proponer un cambio.	
79.	Verifico que los alumnos comprendan y se familiaricen con los servicios educativos de MAEPI; proporciono información exacta sobre los programas y funciones del CONAFE.	
80.	Me aseguro que el alumno comprenda sus derechos y las expectativas sociales puestas en él. En este proceso educativo, aporto información para asegurarme de que el alumno, entienda claramente esta información.	

Anexo 6.

Variable	Dimensión	Ítem	No.	Categoría	Código
Actitudes y creencias	Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	Puedo identificar la cultura a la cual pertenezco y el significado de pertenecer a ella; comprendo las relaciones entre las personas de mi grupo cultural con las personas de otros grupos culturales, históricos, educativos, sociales y políticos.	1	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar el grupo del que proviene mi herencia cultural. También las creencias y actitudes de las otras culturas a las que me he asimilado.	2	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar las actitudes, creencias y valores que demuestran mi respeto y valoración hacia las otras culturas, así como las que me impiden respetar o valorarlas.	3	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Me comprometo a corregir las actitudes y creencias que no me permiten respetar o valorar las diferencias de otros grupos étnicos y culturales.	4	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Soy capaz de apreciar los aspectos positivos de mi propia herencia cultural y reconocer que me ayudan a entender las diferencias culturales.	5	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar que la historia de mi grupo cultural, tiene relación con mis oportunidades educativas y la manera en que ha impactado mi visión del mundo.	6	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar al menos 5 características personales que se relacionan con mi herencia cultural y explicar cómo han influido en mis valores.	7	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar los factores de mi herencia cultural que influyen en mi visión de pertenencia a un grupo social, mi interpretación de comportamientos, motivaciones, maneras de solucionar problemas y pensamientos en relación con la autoridad y otras instituciones, además de compararlos con las perspectivas de otras personas.	8	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo reconocer en mi labor como instructor comunitario la manera en que mis actitudes, creencias y valores limitan mis capacidades de brindar un buen servicio a mis alumnos	9	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo utilizar mis valores, actitudes y creencias culturales para apoyar el desarrollo educativo de mis alumnos.	10	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Actitudes y creencias	Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que he reconocido mis limitaciones y dirigido a los alumnos con personas más capacitadas.	11	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Soy capaz de reconocer las razones de mi comodidad o incomodidad con respecto a las diferencias étnicas y culturales de otros grupos.	12	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Soy capaz de identificar diferencias culturales sin juzgarlas.	13	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Siempre comunico, acepto y respeto las diferencias culturales de otros grupos.	14	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar al menos 5 necesidades de los alumnos de diferentes culturas y la forma de atenderlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	15	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
Actitudes y creencias	Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	Puedo identificar mis emociones en relación a grupos y personas diferentes, además de reconocer mis reacciones.	29	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Reconozco que mis reacciones emocionales influyen en mi labor como instructor comunitario.	30	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo describir al menos 2 situaciones que pueden provocar un conflicto a causa de las diferencias culturales; soy capaz de transformar el “conflicto” en “contenido” para mejorar mi práctica educativa.	31	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Reconozco que tengo estereotipos (ideas preestablecidas) sobre algunas personas que son diferentes a mi grupo cultural.	32	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo dar ejemplos sobre la manera en que mis estereotipos (ideas preestablecidas), pueden afectar mi labor educativa con los alumnos.	33	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
Actitudes y creencias	Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	Puedo identificar aspectos positivos en la cosmovisión (visión del mundo) de mis alumnos que fortalecen sus oportunidades educativas.	47	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo dar ejemplos sobre la manera en que me integro y coopero con miembros de la comunidad para la cual brindo servicio.	48	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo describir ejemplos sobre la manera en que me apoyo en la estructura social de la comunidad para ayudar a mis alumnos.	49	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Promuevo en alumnos y otras figuras educativas los valores del bilingüismo.	50	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Conocimiento	Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	Tengo conocimientos sobre mi herencia cultural, por ejemplo, conozco la etnia, la lengua y la historia de mis ancestros.	16	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar 5 características de mi cultura y explicar cómo afectan en mi relación tanto con los alumnos de mi propia cultura, como de otras culturas.	17	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar, nombrar y discutir los derechos que me otorga la sociedad, debido a mi etnia y contexto sociocultural.	18	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo proporcionar una definición de lo que significa: racismo, prejuicios, discriminación y estereotipos. Puedo describir una situación en la cual he ofendido a alguien por estas causas.	19	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Reconozco que mis bases culturales influyen en mi estilo de enseñanza-aprendizaje, y que existen diferencias entre mi estilo y los estilos de los demás.	20	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo describir el impacto de mi estilo de enseñanza-aprendizaje en el comportamiento y los resultados de mis alumnos.	21	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo proporcionar ejemplos de situaciones en las que modifiqué mi estilo de enseñanza-aprendizaje para aprovechar las cualidades de un alumno culturalmente diferente, y puedo explicar los resultados obtenidos.	22	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
Conocimiento	Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos grupos étnicos y su impacto en relación con el grupo social dominante (conquistador, esclavo, oportunidades educativas, etc.).	34	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar las características de las comunidades que atiendo, para determinar las diferencias tanto individuales como culturales de mis alumnos.	35	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo distinguir las diferencias culturales que se relacionan con las responsabilidades, la participación en la toma de decisiones y la forma de expresar las emociones de las familias y miembros de la comunidad de mis alumnos.	36	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo dar ejemplos de situaciones culturales en las que la labor educativa del instructor comunitario, puede o no ser apropiada para un grupo de personas.	37	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Comprendo y puedo explicar la manera en que los antecedentes históricos entre un grupo étnico y la cultura dominante, puede impactar la confianza que se tenga en las instituciones sociales establecidas por la cultura dominante.	38	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar la relación de conceptos como opresión, racismo, privilegios y clima político con pobreza, inmigración y ayuda social.	39	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo explicar la manera en que algunos factores como la pobreza y falta de poder han influido en las relaciones sociales de grupos étnicos y culturales.	40	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar algunos aspectos relacionados con la situación social, económica y política que pueden afectar a mis alumnos, sus familias y a su comunidad.	41	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Conocimiento	Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	Puedo explicar los antecedentes étnicos y culturales de los saberes y las prácticas tradicionales que existen en la comunidad de mis alumnos.	51	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Conozco las estrategias de enseñanza-aprendizaje MAEPI y comento con mis compañeros la manera en que pueden entrar en conflicto con los valores y las creencias de algunos grupos étnicos y culturales.	52	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo describir los principales saberes tradicionales y prácticas indígenas, al igual que puedo explicar la estructura social de la comunidad de mis alumnos.	53	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo dar ejemplos de barreras institucionales que impiden a algunos grupos culturales, el acceso a mejores oportunidades educativas; comparto esta información con las personas que son responsables de tomar decisiones.	54	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar y comunicar alternativas que ayudarían a eliminar barreras institucionales, con las personas que son responsables de tomar decisiones dentro de mi organización, comunidad o país.	55	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo reconocer exámenes o evaluaciones que han sido diseñados en base a los valores de la cultura dominante y comprender cómo sus resultados, pueden afectar a los alumnos que pertenecen a otro grupo étnico o cultural.	56	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Comprendo la necesidad de adaptar los exámenes o instrumentos de evaluación, para que se incluyan palabras propias a la lengua de mis alumnos y de su comunidad.	57	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Uso exámenes o instrumentos de evaluación apropiados para los alumnos que tienen habilidades limitadas en el español.	58	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo proporcionar ejemplos de los instrumentos de evaluación que utilizo y reconocer sus limitaciones con algunos alumnos de diferentes grupos culturales.	59	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo explicar las prácticas tradicionales y continuar aprendiendo sobre los recursos que existen en las diferentes comunidades para brindar ayuda.	60	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Entiendo las creencias religiosas y espirituales de la comunidad, como para saber cuándo y qué temas son o no son apropiados para comentarlos.	62	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Entiendo y respeto las creencias culturales y estructuras familiares de la comunidad para la toma de decisiones.	62	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Estoy consciente de que existen aspectos sociopolíticos que pueden llegar a afectar comunidades y diferentes grupos culturales.	63	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Habilidades o destrezas	Conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	Puedo relacionarme con instructores comunitarios de contextos culturales diferentes y mantener un diálogo sobre las diferencias y preferencias culturales.	23	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Al reconocer mis límites, busco y participo en actividades que me ayuden a mejorar mi labor como instructor comunitario.	24	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Comento regularmente con otras figuras académicas, temas y situaciones culturales relacionadas con la manera de atender a los alumnos.	25	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Participo en actividades que ayuden a desarrollar mis conocimientos sobre mi propia herencia cultural y que buscan eliminar el racismo, los prejuicios y la discriminación.	26	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Mantengo buenas relaciones con individuos diferentes a mi grupo cultural y me involucro en un diálogo que retroalimente mi comportamiento sobre temas relacionados con el racismo.	27	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Al recibir retroalimentación, demuestro receptividad y disposición para aprender.	28	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
Habilidades o destrezas	Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	Participo en talleres, cursos, capacitaciones y conferencias con la finalidad de mejorar mi conocimiento y habilidades multiculturales. Estos comprenden una variedad de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje multiculturales.	42	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar al menos 5 actividades multiculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario.	43	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo describir en términos concretos cómo he aplicado en mi labor educativa, la capacitación que he recibido sobre educación intercultural.	44	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo identificar al menos 5 actividades multiculturales en las cuales he participado durante mi servicio como instructor comunitario. Esto incluye caravanas culturales con alumnos, familias y comunidad, celebraciones sociales o eventos políticos, ya sea con grupos culturales iguales o diferentes a mí.	45	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Planeo actividades de enseñanza-aprendizaje que me ayuden a cambiar los estereotipos (ideas preestablecidas) que pueda yo tener sobre las personas diferentes a mí.	46	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Habilidades o destrezas	Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	Puedo dar ejemplos de la forma en que modifico una estrategia de enseñanza-aprendizaje o actividad didáctica para atender las necesidades de los alumnos.	64	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo explicarles a los alumnos la importancia de los saberes, prácticas, tradiciones y creencias culturales.	65	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo comentar con los alumnos, algunos aspectos relacionados con sus creencias religiosas y espirituales que hayan contribuido en su pasado.	66	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo proporcionar ejemplos sobre la manera en que el racismo (discriminación étnica o racial) se puede manifestar dentro de una institución o sistema social.	67	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo comentar con los alumnos algunos ejemplos sobre la manera en que las personas se pueden proteger ante actos de discriminación.	68	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Puedo describir ejemplos de situaciones en las que un instructor comunitario necesita intervenir para el beneficio de un alumno.	69	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Proporcione información adecuada sobre los recursos que pueden ser de ayuda en las comunidades indígenas y puedo orientarlos de manera apropiada.	70	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Estoy familiarizado y utilizo recursos didácticos en la lengua de mis alumnos.	71	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Busco, cuando sea necesario, traductores para asegurar que se atiendan las necesidades lingüísticas de mis alumnos	72	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Promuevo activamente la integración de instructores comunitarios bilingües.	73	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Al revisar los exámenes o evaluaciones de mis alumnos, tomo en consideración que los valores de la cultura dominante pueden influir en mi interpretación de los resultados.	74	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Entiendo que aunque un examen o instrumento de evaluación puede ser traducido a otro idioma, la traducción puede ser limitada, es decir sin una traducción contextual exacta que incluya algunas palabras que son relevantes para el aprendizaje de mis alumnos.	75	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Reconozco situaciones en las cuales los alumnos están siendo tratados injustamente debido a sus características étnicas y culturales; trato la situación directamente con el responsable y presento una queja formal o informal.	76	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Habilidades o destrezas	Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI	Trabajo para cambiar o eliminar políticas que crean barreras educativas en mis alumnos.	77	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Si la política de una institución educativa crea barreras educativas a mis alumnos, participo activamente para proponer un cambio.	78	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Verifico que los alumnos comprendan y se familiaricen con los servicios educativos de MAEPI; proporciono información exacta sobre los programas y funciones del CONAFE.	79	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4
		Me aseguro que el alumno comprenda sus derechos y las expectativas sociales puestas en él. En este proceso educativo, apporto información para asegurarme de que el alumno, entienda claramente esta información.	80	No del todo Más o menos Bien Muy bien	1 2 3 4

Anexo 7. AMCD Multicultural Counseling Competences

Multicultural Counseling Competencies

Self Assessment

Instructions: Using this self-assessment form, you will be rating yourself on each criterion. It is also recommended that you refer to the Personal Dimensions of Identity model* in filling out this document (Arredondo & Glauner, 1992). The scale ranges from 1-4, in which 4=very well; 3=well, 2=fairly well; and 1=not at all. Remember that this is only for your personal use. You will complete the form again at the end of the semester. Example: 1a. 1 1b. 4 1c. 3 1d. 2 1e. 1

I. Counselor Awareness of Own Cultural Values and Biases

A. Attitudes and Beliefs

1. Culturally skilled counselors believe that cultural self awareness and sensitivity to one's own cultural heritage is essential.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can identify the culture(s) to which I belong and the significance of that membership as well as the relationship of individuals in my group with individuals from other groups institutionally, historically, educationally, and so forth (include A, B, and C Dimensions as do the other suggestions in this section).	1
b. I can identify the specific cultural group(s) from which I derive my fundamental cultural heritage. I can also identify the significant beliefs and attitudes held by those cultures into which I have assimilated.	2
c. I can recognize the impact of those beliefs on my ability to respect others different from myself.	—
d. I can identify my specific attitudes, beliefs, and values from my behaviors that demonstrate respect and valuing of differences and those that impede or hinder my respect for and valuing of differences.	3
e. I actively engage in an ongoing process of challenging my own attitudes and beliefs that do not support respecting and valuing of differences.	4
f. I appreciate and articulate positive aspects of my own heritage that provide me with strengths in understanding differences.	5
g. In addition to my cultural group(s), I can recognize the influence of other Personal Dimensions of Identity (PDI) and their role in my own cultural self-awareness.	—
2. Culturally skilled counselors are aware of how their own cultural background and experiences have influenced attitudes, values, and biases about psychological processes.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can identify the history of my culture in relation to educational opportunities and its impact on my current worldview (includes A and some B Dimensions).	6

b.	I can identify at least 5 personal, relevant cultural traits and can explain how each has influenced my cultural values.	7
c.	I can identify social and cultural influences on my cognitive development and current information processing styles and can contrast with those of others (includes A, B and C Dimensions).	—
d.	I can identify specific social and cultural factors and events in my history that influence my view of social belonging, interpretations of behavior, motivation, problem-solving and decision methods, thoughts and behaviors (including subconscious) in relation to authority and other institutions and can contrast those with the perspectives of others (A and B Dimensions).	8
e.	I can articulate the beliefs of my own cultural and religious groups as these relate to sexual orientation, able-bodiedness, and so forth, and the impact of these beliefs in a counseling relationship.	—
3. Culturally skilled counselors are able to recognize the limits of their multicultural competency and expertise.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can recognize in counseling or teaching relationship, when and how my attitudes, beliefs, and values are interfering with providing the best service to clients (primarily A and B Dimensions).	9
b.	I can identify pre-service and in-service experiences that have contributed to my expertise and can identify current specific needs for professional development.	10
c.	I can recognize and use referral sources that demonstrate values, attitudes, and beliefs that will respect and support the client's developmental needs.	—
d.	I can give real examples of cultural situations in which I recognized my limitations and referred the client to more appropriate resources.	11
4. Culturally skilled counselors recognize their sources of discomfort with differences that exist between themselves and clients in terms of race, ethnicity, and culture.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I am able to recognize my sources of comfort/discomfort with respect to differences in terms of race, ethnicity, and culture.	12
b.	I am able to identify differences (along A and B Dimensions) and am nonjudgmental about those differences.	13
c.	I communicate acceptance of and respect for differences both verbally and nonverbally.	14
d.	I can identify at least five specific cultural differences, the needs of culturally different clients, and how these differences are handled in the counseling relationship.	15

B. Knowledge

1. Culturally skilled counselors have specific knowledge about their own racial and cultural heritage and how it personally and professionally affects their definitions of and biases about normality/abnormality and the process of counseling.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I have knowledge regarding my heritage (i.e., ethnicity, language, context of when ancestors entered the established U.S.).	16
b.	I can recognize and discuss my family's and my culture's perspectives of acceptable (normal) codes of conduct and what are unacceptable (abnormal) and how this may or may not vary from those of other cultures and families.	—

c.	I can identify at least 5 specific features of culture of origin and explain how those features affect the relationship I have with culturally different clients.	17
2. Culturally skilled counselors possess knowledge and understanding of how oppression, racism, discrimination, and stereotyping affect them personally and in their work. This allows individuals to acknowledge their own racist attitudes, beliefs, and feelings. Although this standard applies to all groups, for White counselors it may mean that they understand how they may have directly or indirectly benefited from individual institutional, and cultural racism as outlined in White identity developmental models.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can specifically identify, name, and discuss privileges that I receive in society due to my race, socioeconomic background, gender, physical abilities, sexual orientation, and so on.	18
b.	Specifically referring to White counselors: I can discuss White identity development models and how they relate to my personal experiences.	—
c.	I can provide a reasonably specific definition of racism, prejudice, discrimination, and stereotype. I can describe something other than merit. I can describe a situation in which I have judged someone on something other than merit.	19
d.	I can discuss recent research addressing issues of racism, White identity development, antiracism, and so forth, and its relation to my personal and professional development as a counselor.	—
3. Culturally skilled counselors possess knowledge about their social impact upon others. They are knowledgeable about communication style differences, how their style may clash with or foster the counseling process with persons of color or others different from themselves based on the A, B, and C Dimensions, and how to anticipate the impact it may have on others.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can describe the A and B Dimensions of Identity with which I most strongly identify.	—
b.	I can behaviorally define my communication style and describe my verbal and nonverbal behaviors, interpretations of others' behaviors, and expectations.	—
c.	I recognize the cultural bases (A Dimension) of my communication style, and the differences between my style and the styles of those different from myself.	20
d.	I can describe the behavioral impact and reaction of my communication style on clients different from myself.	21
e.	I can give examples of an incident in which communication broke down with a client of color, and I can hypothesize about the causes.	—
f.	I can give 3-5 concrete examples of situations in which I have modified my communication style to compliment that of a culturally different client, how I decided on the modification, and the result of that modification.	22

C. Skills

1. Culturally skilled counselors seek out educational, consultative, and training experiences to improve their understanding and effectiveness in working with culturally different populations. Being able to recognize the limits of their competencies, they (a) seek consultation, (b) seek further training or education, (c) refer out to more qualified individuals or resources, or (d) engage in a combination of these.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can recognize and identify characteristics or situations in which my limitations in cultural, personal, or religious beliefs, or issues of identity development require referral of a client.	—
b.	I can describe objectives of at least 2 multicultural-related professional development activities I have attended over the past 5 years and can identify at least 2 adaptations to my counseling practices as a result of these professional development activities.	—
c.	I have developed professional relationships with counselors from backgrounds different from my own and have maintained a dialogue regarding multicultural differences and preferences.	23
d.	I maintain an active referral list and continuously seek new referrals relevant to different needs of clients along A and B Dimensions.	—

e.	I understand and communicate to the client that the referral is being made because of my limitations rather than communicating that it is caused by the client.	—
f.	On recognizing these limitations, I actively pursue and engage in professional and personal growth activities to address these limitations.	24
g.	I actively consult regularly with other professionals regarding issues of culture to receive feedback about issues and situations and whether or where referral may be necessary.	25
2. Culturally skilled counselors are constantly seeking to understand themselves as racial and cultural beings and are actively seeking a non-racist identity.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I actively seek out and participate in reading and in activities designed to develop cultural self-awareness, and work toward eliminating racism and prejudice.	26
b.	I maintain relationships with individuals different from myself and actively engage in discussions allowing for feedback regarding my behavior concerning racial issues. This requires the commitment to develop and contribute to a relationship that allows for adequate trust and honesty in very difficult situations.	27
c.	When receiving feedback, I demonstrate a receptivity and willingness to learn.	28

II. Counselor Awareness of Client's Worldview

A. Attitudes and Beliefs

1. Culturally skilled counselors are aware of their negative and positive emotional reactions toward other racial and ethnic groups that may prove detrimental to the counseling relationship. They are willing to contrast their own beliefs and attitudes with those of their culturally different clients in a nonjudgmental fashion.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I identify my common emotional reactions about individuals and groups different from myself and observe my own reactions in encounters.	29
b.	I can articulate how my personal reactions and assumptions are different for those who identify with that group.	30
c.	I identify how general emotional reactions I observe in myself could influence my effectiveness in a counseling relationship. (Reactions may be regarding cultural differences as well as along A and B Dimensions.)	—
d.	I can describe at least 2 distinct examples of when a cultural conflict has arisen between me and culturally different clients, and I can describe how I used these conflicts as "content" for counseling.	31
2. Culturally skilled counselors are aware of their stereotypes and preconceived notions that they may hold toward other racial and ethnic minority groups.		
a.	I recognize my stereotyped reactions to people different from myself.	32
b.	I consciously attend to examples that contradict stereotypes.	—
c.	I can give specific examples of how my stereotypes (including "positive ones") referring to the A and B Dimensions can affect the counselor-client relationship.	33
d.	I recognize my assumptions of those in a similar cultural group but who may differ based on A or B Dimension.	—

B. Knowledge

1. Culturally skilled counselors possess specific knowledge and information about the particular group that they are working with. They are aware of the life experiences, cultural heritage, and historical background of their culturally different clients. This particular competency is strongly linked to the minority identity development models available in the literature.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can objectively articulate differences in nonverbal and verbal behavior of the 5 major cultural groups most frequently seen in my experience of counseling.	—
b. I can describe at least 2 different models of minority identity development and their implications for counseling with persons of color or others who experience oppression or marginalization.	—
c. I understand and can explain the historical point of contact with dominant society for various ethnic groups and the impact of the type of contact (enslaved, refugee, seeking economic opportunities, conquest, and so forth) on current issues in society.	34
d. I can identify within-group differences and assess various aspects of individual clients to determine individual differences as well as cultural differences.	35
e. I can discuss viewpoints of other cultural groups regarding issues such as sexual orientation, physical ability or disability, gender, and aging.	—
2. Culturally skilled counselors understand how race, culture, ethnicity, and so forth may affect personality formation, vocational choices, manifestation of psychological disorders, help seeking behavior, and the appropriateness of counseling approaches.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can distinguish cultural differences and expectations regarding role and responsibility in family, participation of family in career decision making, appropriate family members to be involved when seeking help, culturally acceptable means of expressing emotion and anxiety, and so forth (primarily along A Dimension and portions of B Dimension).	36
b. Based on literature about A Dimensions, I can describe and give examples of how a counseling approach may or may not be appropriate for a specific group of people based primarily on an A Dimension.	37
c. I understand and can explain the historical point of contact with dominant society for various ethnic groups and the impact of the type of contact (enslaved, refugee, etc.) on potential relationships and trust when seeking help from dominant culture institutions.	38
d. I can describe one system of personality development, the population(s) on which the theory was developed, and how this system relates or does not relate to at least two culturally different populations.	—
e. I can identify the role of gender, socioeconomic status, and physical disability as they interact with personality formation across cultural groups.	—
3. Culturally skilled counselors understand and have knowledge about sociopolitical influences that impinge upon the life of racial and ethnic minorities. Immigration issues, poverty, racism, stereotyping, and powerlessness may impact self-esteem and self-concepts influence the counseling process.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can identify implications of concepts such as internalized oppression, institutional racism, privilege, and the historical and current political climate regarding immigration, poverty, and welfare (public assistance).	39
b. I can explain the relationship between culture and power. I can explain dynamics of at least 2 cultures and how factors such as poverty and powerlessness have influenced the current conditions of individuals of those cultures.	40
c. I understand the economic benefits and contributions gained by the work of various groups, including migrant farm workers, to the daily life of the counselor and the country at large.	—
d. I can communicate an understanding of the unique position, constraints, and needs of those clients who experience oppression based on an A or B Dimension alone (and families of clients) who share this history.	—

e.	I can identify current issues that affect groups of people in legislation, social climate, and so forth, and how these affect individuals and families to whom I may be providing services.	41
f.	I am aware of legal legislation issues that affect various communities and populations.	—
g.	I am aware of how documents such as the book <i>The Bell Curve</i> and affirmative action legislation affect society's perception of different cultural groups.	—

C. Skills

1.	Culturally skilled counselors should familiarize themselves with relevant research and the latest findings regarding mental health and mental disorders that affect various ethnic and racial groups. They should actively seek out educational experiences that enrich their knowledge, understanding, and cross-cultural skills for more effective counseling behavior.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can discuss recent research regarding such topics as mental health, career decision making, education and learning, that focuses on issues related to different cultural populations and as represented in A and B Dimensions.	—
b.	I complete (at least 15 hours per year) workshops, conferences, classes, in-service training regarding multicultural counseling skills and knowledge. These should span a variety of topics and cultures and should include discussions of wellness rather than focusing only on negative issues (medical model) related to these cultures.	42
c.	I can identify at least 5 multicultural experiences in which I have participated within the past 3 years.	43
d.	I can identify professional growth activities and information that are presented by professionals respected and seen as credible by members of the communities being studied.	—
e.	I can describe in concrete terms how I have applied varied information gained through current research in mental health, education, career choices, and so forth, based on differences noted in A Dimension.	44
2.	Culturally skilled counselors become actively involved with minority individuals outside the counseling setting (community events, social and political functions, celebrations, friendships, neighborhood groups, and so forth) so that their perspective of minorities is more than an academic or help exercise.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can identify at least 5 multicultural experiences in which I have participated within the past 3 years. These include celebrations, political events, or community activities involving individuals and groups from racial and cultural backgrounds different from my own, such as political fund-raisers, Tet celebrations, and neighborhood marches against violence.	45
b.	I actively plan experiences and activities that will contradict negative stereotypes and preconceived notions I may hold.	46

III. Culturally Appropriate Intervention Strategies

A. Beliefs and Attitudes

1.	Culturally skilled counselors respect clients' religious and/or spiritual beliefs and values, including attributions and taboos, because they affect worldview, psychosocial functioning and expressions of distress.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can identify the positive aspects of spirituality (in general) in terms of wellness and healing aspects.	47
b.	I can describe concrete examples of how I use intrinsic help-giving networks from a variety of client communities.	—

2. Culturally skilled counselors respect indigenous helping practices and respect helping networks among communities of color.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can describe concrete examples of how I integrate and cooperate with indigenous helpers when appropriate.	48
b. I can identify in a variety of religious and spiritual communities the recognized form of leadership and guidance and my client's relationship (if existent) with that organization and entity.	49
3. Culturally skilled counselors value bilingualism and do not view another language as an impediment to counseling (monolingualism may be the culprit.)	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I communicate to both clients and colleagues the values and assets of bilingualism (if my client is bilingual).	50

B. Knowledge

1. Culturally skilled counselors have a clear and explicit knowledge and understanding of the generic characteristics of counseling and therapy (culture bound, class bound, and monolingual) and how they may clash with the cultural values of various cultural groups.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can articulate the historical, cultural, and racial context in which traditional theories and interventions have been developed.	51
b. I can identify, within various theories, the cultural values, beliefs, and assumptions made about individuals and contrast these with values, beliefs, and assumptions of different racial and cultural groups.	—
c. I recognize the predominant theories being used within my organization and educate colleagues regarding the aspects of those theories and interventions that may clash with the cultural values of various cultural and racial minority groups.	52
d. I can identify and describe primary indigenous helping practices, in terms of positive and effective role in at least 5 A or B Dimensions, relevant to my client population.	53
2. Culturally skilled counselors are aware of institutional barriers that prevent minorities from using mental health services.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I can describe concrete examples of institutional barriers within my organizations that prevent minorities from using mental health services and share those examples with colleagues and decision-making bodies within the institution.	54
b. I recognize and draw attention to patterns of usage (or non-usage) of mental health services in relation to specific populations.	—
c. I can identify and communicate possible alternatives that would reduce or eliminate existing barriers within my institutions and within local, state, and national decision-making bodies.	55
3. Culturally skilled counselors have knowledge of the potential bias in assessment instruments and use procedures and interpret findings keeping in mind the cultural and linguistic characteristics of the clients.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I am able to interpret assessment results including implications of dominant cultural values affecting assessment/interpretation, interaction of cultures for those who are bicultural, and the impact of historical institutional oppression.	56

b.	I can discuss information regarding cultural, racial, gender profile of the normative group used for validity and reliability on any assessment I have used.	—
c.	I understand the limitations of translating assessment instruments as well as the importance of using language that includes culturally relevant connotations and idioms.	57
d.	I use assessment instruments appropriately with clients having limited English skills.	58
e.	I can give examples, for each assessment instrument used, of the limitations of the instrument regarding various groups represented in A and B Dimensions	59
f.	I recognize possible historical and current sociopolitical biases in the DSM system of diagnosis based on racial, cultural, sexual orientation, and gender issues.	—
4. Culturally skilled counselors have knowledge of family structures, hierarchies, values, and beliefs from various cultural perspectives. They are knowledgeable about the community where a particular cultural group may reside and the resources in the community.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I am familiar with and use organizations that provide support and services in different cultural communities.	—
b.	I can discuss the traditional ways of helping in different cultures and continue to learn the resources in communities relevant to those cultures.	60
c.	I adequately understand the client's religious and spiritual beliefs to know when and what topics are or are not appropriate to discuss regarding those beliefs.	61
d.	I understand and respect cultural and family influences and participation in decision making.	62
5. Culturally skilled counselors should be aware of relevant discriminatory practices at the social and community level that may be affecting the psychological welfare of the population being served.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I am aware of legal issues that affect various communities and populations.	63

C. Skills

1. Culturally skilled counselors are able to engage in a variety of verbal and nonverbal helping responses. They are able to send and receive both verbal and nonverbal messages accurately and appropriately. They are not tied down to only one method or approach to helping but recognize that helping styles and approaches may be culture bound. When they sense that their helping style is limited and potentially inappropriate, they can anticipate and modify it.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can articulate what, when, why, and how I apply different verbal and nonverbal helping responses based on A and B Dimensions.	—
b.	I can give examples of how I may modify a technique or intervention or indicate what alternative intervention I may use to more effectively meet the needs of a client.	64
c.	I can identify and describe techniques in which I have expertise for providing service that may require minimal English language skills.	—
d.	I can communicate verbally and nonverbally to the client the validity of the client's religious and spiritual beliefs.	65
e.	I can discuss with the client (when appropriate) aspects of their religious or spiritual beliefs that have been helpful to the client in the past.	66
2. Culturally skilled counselors are able to exercise institutional intervention skills on behalf of their clients. They can help clients determine whether a "problem" stems from racism or bias in others (the concept of healthy paranoia) so that clients do not inappropriately personalize problems.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I can recognize and discuss examples in which racism or bias may actually be imbedded in an institutional system or in society.	67

b.	I can discuss a variety of coping and survival behaviors used by a variety of individuals from their A and B Dimensions to cope effectively with bias or racism.	68
c.	I communicate to clients an understanding of the necessary coping skills and behaviors, viewed by dominant society as dysfunctional, that they may need to keep intact.	—
d.	I can describe concrete examples of situations in which it is appropriate and possibly necessary for a counselor to exercise institutional intervention skills on behalf of a client.	69
3. Culturally skilled counselors are not averse to seeking consultation with traditional healers or religious and spiritual leaders and practitioners in the treatment of culturally different clients when appropriate.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I participate or gather adequate information regarding indigenous or community helping resources to make appropriate referrals.	70
4. Culturally skilled counselors take responsibility for interacting in the language requested by the client and, if not feasible, make appropriate referral. A serious problem arises when the linguistic skills of the counselor do not match the language of the client. This being the case, counselors should (a) seek a translator with cultural knowledge and appropriate professional background or (b) refer to a knowledgeable and competent bilingual counselor.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I am familiar with resources that provide services in languages appropriate to my clients.	71
b.	I seek out, whenever necessary, services or translators to ensure that my client's language needs are met.	72
c.	If working within an organization, I actively advocate for the hiring of bilingual counselors relevant to the client population.	73
5. Culturally skilled counselors have training and expertise in the use of traditional assessment and testing instruments. They not only understand the technical aspects of the instruments, but are also aware of the cultural limitations. This allows them to use test instruments for the welfare of culturally different clients.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I am able to interpret assessment results including implications of dominant cultural values affecting assessment and interpretation, interaction of cultures for those who are bicultural, and the impact of historical institutional oppression.	74
b.	I can discuss information regarding cultural, racial, and gender profile of the norm group used for validity and reliability on any assessment I have used.	—
c.	I understand that although an assessment instrument may be translated into another language, the translation may be literal without an accurate contextual translation including culturally relevant connotations or idioms.	75
6. Culturally skilled counselors should attend to as well as work to eliminate biases, prejudices, and discriminatory contexts in conducting evaluations and providing interventions, and should develop sensitivity to issues of oppression, sexism, heterosexism, elitism and racism.		1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a.	I recognize incidents in which clients, students, and others are being treated unfairly based on such characteristics as race, ethnicity, and physical ableness and take actions by directly addressing the incident or perpetrator, filing an informal complaint, filing a formal complaint, and so forth.	76
b.	I work at an organization level to address, change, and eliminate policies that discriminate, create barriers, and so forth.	77
c.	If an organization's policy creates barriers for advocacy, I work toward changing institutional policies to promote advocacy against racism, sexism, and so forth.	78

7. Culturally skilled counselors take responsibility in educating their clients to the processes of psychological intervention, such as goals, expectations, legal rights, and the counselor's orientation.	1=not at all; 2=fairly well; 3=well; 4=very well;
a. I assess the client's understanding of and familiarity with counseling and mental health services and provide accurate information regarding the process, limitations, and function of the services into which the client is entering.	79
b. I ensure that the client understands client rights, issues, and definitions of confidentiality, and the expectations placed on that client. In this educational process, I adapt information to ensure that all concepts are clearly understood by the client. This may include defining and discussing these concepts.	80

Anexo 8. Guía de entrevista "Programa de formación del PF-MAEPI" (V1)

Datos del entrevistado	¿Cuál es su nombre? ¿Cuál es su cargo en el CONAFE? ¿Cuánto tiempo lleva en ese cargo? ¿Cuáles son sus responsabilidades? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Recibió capacitación para realizar estas funciones?
Programa de formación MAEPI	¿Participa en la calendarización del programa de formación? ¿Quiénes participan en la elaboración del programa de formación? ¿Cómo se elabora el programa de formación de los IC-MAEPI?
Formación inicial intensiva MAEPI	¿Participa en la calendarización del programa de formación intensiva? ¿Quiénes participan en la elaboración del programa de formación intensiva? ¿Cómo se elabora el programa de formación intensiva? ¿Cuáles son los principales contenidos? ¿Cuáles son los cursos y talleres que se imparten? ¿Quiénes imparten la formación inicial? ¿Cuáles son los indicadores para el seguimiento de la formación?
Formación permanente MAEPI	¿Participa en la calendarización del programa de formación permanente? ¿Quiénes participan en la elaboración del programa de formación permanente? ¿Cómo se elabora el programa de formación permanente? ¿Cuáles son los principales contenidos? ¿Cuáles son los cursos y talleres que se imparten? ¿Quiénes imparten la formación permanente? ¿Cuáles son los indicadores para el seguimiento y monitoreo de la formación?
Competencias interculturales	¿Cómo se aplica el enfoque intercultural en los programas de formación? ¿Cuáles son las competencias que se busca fortalecer? ¿Puede definir el significado de la competencia intercultural? ¿Cómo se fortalece el desarrollo de la competencia intercultural en los programas de formación inicial y permanente? ¿Cómo se fortalecen los aspectos lingüísticos? ¿Cómo se fortalecen los aspectos culturales? Los instructores comunitarios requieren poseer competencias interculturales para brindar su servicio en los programas educativos de la Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena?

Anexo 9. Guía de entrevista “Programa de formación del PF-MAEPI” (V2)

Datos del entrevistado	<p>¿Cuál es su nombre?</p> <p>¿Cuál es su cargo en el CONAFE? ¿Cuánto tiempo lleva en ese cargo?</p> <p>¿Cuáles son sus responsabilidades y funciones?</p> <p>¿Recibió capacitación para realizar las funciones de su cargo?</p>
Formación inicial intensiva MAEPI	<p>¿Quiénes participan en la elaboración del programa de formación intensiva?</p> <p>¿Cómo se elabora el programa de formación intensiva?</p> <p>¿Cuáles son los principales contenidos?</p> <p>¿Cuáles son los cursos y talleres que se imparten?</p> <p>¿Quiénes imparten la formación inicial?</p> <p>¿Cuáles son los indicadores para el seguimiento de la formación intensiva?</p>
Formación permanente MAEPI	<p>¿Quiénes participan en la elaboración del programa de formación permanente?</p> <p>¿Cómo se elabora el programa de formación permanente?</p> <p>¿Cuáles son los principales contenidos?</p> <p>¿Cuáles son los cursos y talleres que se imparten?</p> <p>¿Quiénes imparten la formación permanente?</p> <p>¿Cuáles son los indicadores para el seguimiento de la formación permanente?</p>
Competencias MAEPI y competencias de los instructores comunitarios MAEPI	<p>MAEPI</p> <p>¿Cuáles son las competencias docentes que se busca desarrollar en MAEPI?</p> <p>¿Cómo se aplica el enfoque intercultural en MAEPI?</p> <p>¿Cuáles son las competencias del docente MAEPI que se relacionan con el enfoque intercultural?</p> <p>IC-MAEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué manera MAEPI fortalece las actitudes, creencias, los conocimientos y las habilidades que poseen los instructores comunitarios sobre <i>sus propios valores culturales</i>? <u>Ejemplo:</u> ¿Los IC-MAEPI conocen su herencia cultural y la manera en que influye en práctica educativa? ¿De qué manera MAEPI fortalece las actitudes, creencias, los conocimientos y las habilidades que poseen los instructores comunitarios sobre <i>los valores culturales de sus alumnos</i>? <u>Ejemplo:</u> ¿Los IC-MAEPI tienen conocimiento sobre el grupo o comunidad cultural en la que brindan su servicio; conocen las experiencias de vida, la herencia cultural y el contexto histórico de sus alumnos? ¿De qué manera MAEPI fortalece las habilidades de los instructores comunitarios para que <i>utilice tanto sus propios valores culturales como los valores culturales de sus alumnos en las estrategias que implementa en su práctica educativa</i>? <u>Ejemplo:</u> ¿Los IC-MAEPI utilizan la lengua indígena de los alumnos y los saberes de la comunidad en la que brindan su servicio educativo al impartir sus clases?
Observaciones sobre el programa de formación docente MAEPI	<p>¿Alguna observación sobre el programa de formación intensivo y permanente?</p> <p>¿Alguna observación sobre las “Guías MAEPI”?</p> <p>¿Considera importante fortalecer el desarrollo de las competencias interculturales en los instructores comunitarios que brindan su servicio en MAEPI?</p>

Anexo 10. Guía de entrevista "IC-MAEPI" (V1)

Datos del IC-MAEPI	<p>¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde naciste? ¿Conoces tu etnia? ¿Hablas alguna lengua indígena?</p>
Vivencias familiares y socioculturales	<p>FAMILIARES: ¿Cómo se llaman y que lengua hablan tu padre, madre y hermanos? ¿A qué se dedican tu padre, madre y hermanos?</p> <p>SOCIOCULTURALES: ¿Conoces tu grupo de pertenencia cultural y su estructura? ¿Tu familia desempeña alguna función en esta estructura? ¿Conoces las tradiciones y costumbres de tu grupo cultural? ¿Participas en los festejos de tu grupo de pertenencia? ¿Cuál es la religión de tu familia? ¿Participas en los ritos y ceremonias de tu grupo cultural?</p>
Experiencias educativas, de formación y servicio como Instructor Comunitario MAEPI	<p>EDUCATIVAS: ¿Estudiaste primaria y secundaria en el CONAFE? ¿Recibiste algún premio en primaria y secundaria? ¿Tus compañeros de primaria y secundaria eran de tu grupo cultural? ¿Tus maestros te enseñaban en tu lengua indígena? ¿Tus maestros se referían a tus creencias y costumbres en sus clases?</p> <p>FORMACIÓN: ¿Por qué decidiste ser instructor comunitario? ¿Alguien de tu familia es o fue instructor comunitario? ¿Cuánto tiempo participaste en la formación inicial? ¿Participas en los programas de formación permanente? ¿Cuáles son las competencias que promueve MAEPI? ¿Qué piensas del curso-taller: "El uso de las lenguas"? ¿Qué piensas del curso-taller: "Lengua y cultura"?</p> <p>SERVICIO: ¿Cuál es la utilidad del "Diagnostico comunitario"? ¿Participas activamente en las tradiciones de la comunidad?</p>
Actitudes y creencias, conocimientos y habilidades referentes a la competencia intercultural	<p>¿Cuáles son los rasgos culturales que te caracterizan? ¿Conoces tu herencia cultural? ¿Usas con frecuencia la vestimenta de tu grupo cultural? ¿Participas en las ceremonias de tu grupo cultural? ¿En tus clases hablas con tus alumnos en su lengua indígena? ¿En tus clases integras los saberes y costumbres de tus alumnos? ¿Crees que es importante que tus alumnos hablen su lengua indígena? ¿Es bueno que tus alumnos conozcan la historia de su grupo cultural? ¿Qué tipo de emociones sientes cuando hablas de tu historia cultural? ¿Te gustaría ser instructor comunitario en una comunidad distinta? ¿Reconoces haberte sentido excluido debido a tu herencia cultural? ¿Reconoces haber juzgado a alguien por su herencia cultural? ¿Conoces el significado de la competencia intercultural? ¿Cómo aplicas el enfoque intercultural en tus clases?</p>

Anexo 11. Guía de entrevista "IC-MAEPI" (V2)

Datos del IC-MAEPI	<p>¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?</p> <p>¿En qué comunidad naciste? ¿Hablas alguna lengua indígena?</p> <p>¿Conoces tu etnia o grupo de pertenencia cultural?</p>
Vivencias familiares y socioculturales	<p>FAMILIARES:</p> <p>¿Cómo se llaman tu padre, madre y hermanos? ¿A que se dedican?</p> <p>¿Hablan alguna lengua indígena tu padre madre y hermanos?</p> <p>SOCIOCULTURALES:</p> <p>¿Conoces la estructura social de tu etnia o grupo cultural?</p> <p>¿Tu familia desempeña alguna función en esta estructura?</p>
Antecedentes educativos	<p>¿Estudiaste primaria y/o secundaria en el CONAFE?</p> <p>¿Tus compañeros hablaban alguna lengua indígena?</p> <p>¿Tus compañeros formaban parte de tu etnia o grupo cultural?</p> <p>¿Tus maestros impartían sus clases utilizando tu lengua indígena?</p> <p>¿Tus maestros formaban parte de tu etnia o grupo cultural?</p> <p>¿Tus maestros se referían las tradiciones y saberes culturales en sus clases?</p> <p>¿Recibiste algún premio en primaria o secundaria?</p>
Formación docente y Servicio MAEPI	<p>FORMACIÓN DOCENTE:</p> <p>¿Por qué decidiste ser instructor comunitario?</p> <p>¿Alguien de tu familia es o fue instructor comunitario?</p> <p>¿Participaste en la formación intensiva?</p> <p>¿Participas en los programas de formación permanente?</p> <p>MAEPI:</p> <p>¿Cuál es la utilidad del "Diagnostico comunitario"?</p> <p>¿Qué piensas del curso-taller: "Lengua y cultura"?</p>
Competencias MAEPI y competencias de los instructores comunitarios MAEPI	<p>MAEPI:</p> <p>¿Cuáles son las competencias docentes que se desarrollan en MAEPI?</p> <p>¿Cómo se aplica el enfoque intercultural en MAEPI?</p> <p>¿Cuáles son las competencias del docente MAEPI que se relacionan con el enfoque intercultural?</p> <p>IC-MAEPI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera MAEPI fortalece las actitudes, creencias, los conocimientos y las habilidades que posees sobre <i>tus propios valores culturales</i>? <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Conoces tu herencia cultural y los rasgos que te caracterizan? ✓ ¿Usas con frecuencia la vestimenta de tu grupo cultural? ✓ ¿Participas en las ceremonias de tu grupo cultural? ✓ ¿Te gustaría ser instructor comunitario en una comunidad distinta? ✓ ¿Reconoces haberte sentido excluido debido a tu herencia cultural? ✓ ¿Reconoces haber juzgado a alguien por su herencia cultural? <ul style="list-style-type: none"> • De qué manera MAEPI fortalece las actitudes, creencias, los conocimientos y las habilidades que posees sobre <i>los valores culturales de tus alumnos</i>? <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Crees que es importante que tus alumnos hablen su lengua indígena? ✓ ¿Es bueno que tus alumnos conozcan la historia de su grupo cultural? ✓ ¿Conoces la herencia cultural de tus alumnos? ✓ ¿Identificas las necesidades de las diferencias culturales de tus alumnos? ✓ ¿Reconoces que tus ideas preconcebidas pueden afectar a tus alumnos? ✓ ¿Puedes transformar el "conflicto" en "contenido" para mejorar tu práctica? <ul style="list-style-type: none"> • De qué manera MAEPI fortalece <i>las estrategias educativas culturalmente adecuadas que implementas en su práctica educativa</i>? <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿En tus clases hablas con tus alumnos en su lengua indígena? ✓ ¿En tus clases integras los saberes y costumbres de tus alumnos? ✓ ¿Identificas aspectos positivos de la cultura de tus alumnos para tus clases? ✓ ¿Explicas a tus alumnos la importancia de sus saberes y tradiciones? ✓ ¿Utilizas instrumentos de evaluación adecuados a la cultura de tus alumnos? ✓ ¿Cómo aplicas el enfoque intercultural en la planeación de tus clases?

Este libro presenta un estudio exploratorio-descriptivo sobre competencias interculturales, realizado en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que brindan su servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena en la región de San Cristóbal de las Casas.

La metodología de investigación adopta un método mixto basado en un diseño de triangulación convergente, no experimental, transeccional, etnográfico naturalista. El procedimiento adoptó un diseño de dos etapas por derivación, aplicando en la primera etapa los instrumentos cuantitativos y los cualitativos en la segunda. Desde el enfoque cuantitativo, los instrumentos aplicados se basaron tanto en el modelo de competencias multiculturales como en estudios realizados por CONAFE; desde el enfoque cualitativo se realizaron entrevistas a una muestra de expertos integrada por figuras educativas y una muestra de casos-tipo integrada por instructores comunitarios.

Es a partir de este análisis mixto, que la autora concluye sobre la necesidad de fortalecer la formación docente para consolidar un modelo educativo que incorpore plenamente el enfoque intercultural; además, expone recomendaciones a los programas de formación de las figuras educativas CONAFE y propuestas para futuros trabajos de investigación que busquen generar conocimiento sobre competencias interculturales.



Marcela Georgina Gómez Zermeño

Doctora en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey con mención Honorífica de Excelencia. Maestría en Ciencias de la Ingeniería en Tecnologías Informáticas y de Comunicaciones por el INT-CITCOM Groupe France Telecom, Escuela Superior de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos de París, Francia. Licenciatura en Sistemas Computacionales y Administrativos por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Profesora investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey en los programas de Doctorado en Innovación Educativa, Maestría en Tecnología Educativa y Maestría en Educación. Líder del Grupo de Investigación de Enfoque Estratégico “Investigación e Innovación en Educación”. Actualmente forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de CONACYT, Nivel I.

ISBN: 978-607-98008-7-1

