



UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS
DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE
URACCAN RECINTO LAS MINAS

Tesis

La Educación Intercultural en la situación educativa
de la extensión URACCAN Rosita en el período
2008 - 2009

Para optar al Grado de: Master en Docencia Universitaria

AUTOR: Ing. Arcenio García Granados

TUTORA: Msp. Verónica Valdivia Pérez

Siuna, RAAN Nicaragua
Noviembre 2009

UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS
DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE
URACCAN RECINTO LAS MINAS

Tesis

La Educación Intercultural en la situación educativa
de la extensión URACCAN Rosita en el período
2008 - 2009

Para optar al Grado de: Master en Docencia Universitaria

AUTOR: Ing. Arcenio García Granados

TUTORA: Msp. Verónica Valdivia Pérez

Siuna, RAAN Nicaragua
Noviembre 2009

Dedico este trabajo de tesis a Dios por concederme fuerzas y espíritu para seguir adelante y poder cumplir uno de los grandes sueños de mi vida.

A mi familia, a mi esposa y a mi niña por estar pendientes de los resultados y logros alcanzados y por trasmitirme ese sentimiento de amor, aprecio y estima.

Arcenio García Granados

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Dios por ser todo poderoso y poder guiarnos por los caminos del bien y concedernos la voluntad de seguir en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Agradezco a las autoridades de la universidad de las Regiones Autónoma de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN Recinto las Minas por concederme y apoyarme en el transcurso y desarrollo de la maestría.

Agradezco a los profesores de la maestría por ser facilitadores de los nuevos conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas y módulos desarrollados.

Arcenio García Granados

ÍNDICE GENERAL

<u>CONTENIDO</u>	<u>PAGINA</u>
DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
ÍNDICE GENERAL.....	iii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
SUMARY.....	xi
I INTRODUCCION.....	1
II OBJETIVOS DEL ESTUDO.....	6
III MARCO TEÓRICO.....	7
3.1La interculturalidad.....	7
3.2Génesis de la educación intercultural.....	12
3.3Instituciones interculturales de educación superior.....	14
3.4La educación intercultural.....	18
3.5La Pedagogía intercultural.....	25
3.6La acción docente en la educación intercultural.....	29
3.7Estrategias didácticas con enfoque intercultural.....	36
3.8Métodos, Técnicas y Estrategias didácticas en el proceso enseñanza – aprendizaje.....	41
3.9Situación educativa.....	46
3.10Visión y Misión de la universidad URACCAN.....	47

IV METODOLOGÍA.....	51
4.1 Tipo de estudio.....	51
4.2 Enfoque teórico metodológico.....	52
4.3 Estrategia metodológica.....	53
4.4 Métodos utilizados en el proceso investigativo.....	55
4.5 Técnicas e instrumentos.....	57
4.6 Informantes claves.....	58
4.7 Lugares y grupos seleccionados.....	58
4.8 Unidad de Análisis.....	59
4.9 Descriptores.....	59
4.10 Criterios de selección.....	61
4.11 Criterios de exclusión.....	61
4.12 Fuentes utilizadas en la investigación.....	62
4.13 Obtención de la información.....	62
4.14 Procesamiento y análisis de la información.....	65
V RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	70
5.1 Acciones que realizan los y las docentes en el proceso de construcción del conocimiento con enfoque de educación intercultural.....	72
5.1.1 Metodología utilizada en el proceso enseñanza – aprendizaje.....	72
5.1.2 Actividades desarrolladas en el proceso enseñanza aprendizaje.....	75

5.1.3 Recursos didácticos utilizados en el proceso enseñanza - aprendizaje.....	85
5.1.4 Contenidos que se profundizan con la práctica.....	86
5.1.5 Los temas de investigación en el proceso de construcción del conocimiento.....	89
5.1.6 Criterios utilizados en la aplicación de evaluaciones...	91
5.1.7 Rol de los y las docentes y el medio interpersonal en la situación educativa.....	92
5.1.8 La acción educativa y la educación intercultural en los y las docentes.....	94
5.2 Valoración de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural.....	97
5.2.1 Práctica educativa con enfoque de educación intercultural.....	98
5.2.2 Aportes de la URACCAN al sistema educativo.....	101
5.2.3 El trabajo de la URACCAN a nivel local.....	103
5.3 Acciones que permiten integrar actividades didácticas con enfoque de educación intercultural.....	104
5.3.1 Desarrollo de capacidades en los y las docentes.....	105
5.3.2 Planificación de estrategias didácticas con enfoque de educación intercultural en la situación educativa.....	109
VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	113
VII BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	117
VIII ANEXOS.....	130

INDICE DE ANEXOS

Anexos

Anexo 1. Guía de la observación en el aula de clase

Anexo 2. Guía de entrevista en profundidad

Anexo 3. Instrumento de análisis de la observación no
Participante.

Anexo 4. Esquema del diseño utilizado en la investigación.

Anexo 5. Tres dinámicas con enfoque de educación
intercultural que se pueden utilizar en la situación
educativa.

RESUMEN

El estudio se realizó en la Extensión de Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN en el municipio de Rosita, en el período 2008 - 2009 en las carreras de Administración de Empresas y Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía. El propósito de la investigación fue describir la labor docente a través de las acciones en la situación educativa y la valoración de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de Educación Intercultural.

El estudio se realizó en el paradigma cualitativo, con el enfoque etnometodológico. Para el proceso de obtención de la información se utilizaron el método de la observación no participante y la entrevista en profundidad considerados por excelencia en la investigación cualitativa.

Para el análisis de la información se utilizaron dos técnicas, las cuales se relacionan al tipo de método utilizado en la obtención de la información. Para el análisis de las observaciones se utilizó la escalera de inferencias y para las entrevistas y el currículo y programas de las asignaturas se utilizó el análisis de contenido.

Entre los principales hallazgos encontrados tenemos que existen divergencias relacionado a la metodología que se aplica en el proceso enseñanza aprendizaje. Las docentes que desarrollaron clases en la carrera de Pedagogía utilizaron más las metodologías de tipos analíticas de carácter inductivo – deductivas. Mientras que la docente de la carrera de Administración de Empresas las actividades desarrolladas estuvieron más dirigidas a la comprobación, demostración y aplicación, de carácter deductivas.

Entre las actividades realizadas en el aula de clase observadas con más frecuencia están: el repaso de los contenidos de la clase anterior, el planteamiento de las unidades temática, las preguntas al grupo y dirigidas, los trabajos en grupos, las exposiciones del docente con participación de los y las alumnos y alumnas, actividades de seguimiento y el dictado con muy poca utilización.

En relación a los temas de investigación en el proceso de construcción del conocimiento se realizan en base a los intereses de la universidad y del entorno de las comunidades.

El enfoque de educación intercultural de acuerdo a los resultados de la entrevista, ha sido aplicado por las docentes en la situación educativa desde tres situaciones. La primera tiene que ver con los integrantes presentes en los grupos de clases, la segunda con el tipo de carrera y última se relaciona con el tipo de asignaturas.

Después de finalizado el proceso investigativo se concluyó que a pesar que se desarrollan diversas actividades didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje, las únicas con enfoque de educación intercultural son las actividades de trabajos en grupos y las preguntas que se realizan en el transcurso de la actividad educativa. Se encontró además que las actividades realizadas en el proceso de construcción del conocimiento carecen del enfoque de educación intercultural y están estrechamente relacionadas a la competencia profesional únicamente.

Desde la perspectiva de la orientación en la formación profesional con enfoque de educación intercultural, la URACCAN se ha centrado en dar respuesta a las realidades y necesidades de la población, considerando el carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural, propio de la Costa Caribe Nicaragüense. La URACCAN con la realidad en la

aplicación del enfoque de educación intercultural ha incidido en el campo Pedagógico del sistema educativo Nacional a partir de la formación de docentes y el acompañamiento en diversos procesos educativo.

SUMMARY

The study was conducted in the extension of University of the regions autonomous of the Costa Caribbean Nicaraguan URACCAN in the Rosita municipality, in the period 2008-2009 in business administration and educational studies races with mention in pedagogy. The purpose of the research was to describe the teaching work on actions in the educational situation and the evaluation of the University since educational practice with intercultural education approach.

The study was carried out in the qualitative, paradigm with the etnometodológico approach. The process of obtaining information were used for non-participating observation method and the interview in depth considered by excellence in qualitative research.

Two techniques, which relate to the method used in obtaining the information type used for the analysis of information. Used for the analysis of observations staircase of inferences and for interviews and the curriculum and programmes for the subjects used content scanning.

Among the main found findings we have that there are differences related to the methodology applied in the process learning teaching. The teachers who developed classes in the pedagogy race used more analytical types of inductive character - deductivas methodologies. While than the teaching of business administration career developed activities were aimed at checking, demonstration, and application of a deductivas nature.

Activities in the classroom class observed frequently include: the review of the contents of the previous class, the approach drives theme, questions to the Group and addressed, work in groups, the teacher with participation of the pupils and students, follow-up and with very little use dictation exposures. Concerning the issues of research in the process of knowledge construction are made on the basis of the interests of University and environment communities.

Intercultural education according to the results of the interview approach has been implemented by the teachers in the education situation from three situations. The first relates to present in class, the second typed race groups members and last relates to the type of subjects.

After finished the investigative process was concluded that although that various educational activities are developed in the process learning teaching, the unique approach of intercultural education activities are work in groups and questions that are made in the course of the educational activity. Found further activities in the process of knowledge construction lack of intercultural education approach and are closely related to professional competence only.

From the perspective of the orientation training with intercultural education approach, the URACCAN has focused in response to the realities and needs of the population, whereas the multi-ethnic, multilingual and multicultural, the Nicaraguan Caribbean Costa's own character. The URACCAN with reality in intercultural education approach has affected the pedagogic the national education system of teacher training and educational support in various processes field.

I. INTRODUCCION

La educación intercultural tiene como objetivos proporcionar a los y las estudiantes las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, pretende formar una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que le capacite para funcionar adecuadamente en una sociedad multicultural y multilingüe. Según McLean (2004), la interculturalidad se concibe como un proceso de relaciones horizontales donde prevalece el diálogo, a través del cual se propicia el conocimiento mutuo, la comprensión, el respeto, el intercambio y la solidaridad entre los distintos pueblos y culturas.

El enfoque de la educación intercultural en Europa, en sus líneas generales se ha orientado sobre problemáticas derivadas de las lenguas y las actitudes hacia las diferencias culturales (Cabo y Enrique, 2004, p 137). Sin embargo frente a la tradición europea, existen otras orientaciones en educación intercultural, tal es el caso de los países desarrollados de habla inglesa, los cuales han trabajado desde hace varias décadas en el contexto multicultural, lo que ha facilitado la aparición de un buen número de trabajos, especialmente a partir de la década de los noventa, trazando líneas de investigación en la ciencia intercultural.

En América Latina las instituciones interculturales de educación superior han obtenido logros en los siguientes aspectos: han mejorado las posibilidades de que indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior, ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades, desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, valorizan e incorporan lenguas y saberes, desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible (Mato, 2009, p. 68).

Desde esta perspectiva la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN ha desarrollado un modelo de educación intercultural, definiéndose desde su inicio como una universidad comunitaria intercultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas afrodescendientes y mestizas de las Regiones Autónomas de Nicaragua.

En el sistema educativo de las instituciones de Educación superior, es relevante el escenario donde se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, al cual se le denomina situación educativa, que además es el espacio temporal concreto en el que se agiliza e interactúan los elementos claves del sistema (Dubón & Zambrana, 2006, p. 50). Las acciones que realizan las instituciones interculturales de educación superior en este contexto son más trascendentales a partir de los mecanismos de instrucción que promueven los y las docentes en el proceso de construcción del conocimiento.

Uno de los principios promovidos por la universidad en su modelo pedagógico URACCAN (2004), es que sea intercultural, respetuosa y promotora de la convivencia de personas y conocimientos entre culturas. El paradigma es garantizar cambios en la visión del personal docente, que además de ser facilitador de competencias, también promueva actitudes de respeto, práctica intercultural y valores éticos, congruentes con la filosofía de los pueblos indígenas y comunidades étnicas afrodescendientes y mestizos de la Costa Caribe Nicaragüense. Sobre esta base se trazo la investigación haciendo referencia a la labor que realizan los y las docentes en el aula de clases, para lo cual

se establecieron dos preguntas directrices: ¿Cuáles son las acciones que realizan los y las docentes en la situación educativa en el proceso de construcción del conocimiento, relacionadas al enfoque de educación intercultural? y ¿Cuál es la valoración de la formación profesional de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural?

El estudio de la Educación Intercultural en la situación educativa, está situado en el marco de la investigación educativa, desde la perspectiva que se encaminó hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científico, sobre las acciones y estrategias que realizan los y las docentes en la práctica educativa en el ámbito de la formación profesional con enfoque de educación intercultural y la valoración de la institución en base a la formación profesional con enfoque de educación intercultural, a la vez que permite profundizar en el conocimiento del ejercicio docente.

Los propósitos trascendentales del estudio estuvieron en generar información útil para la universidad en la discusión y reflexión de las competencias docentes que se deben desarrollar en la educación intercultural, a sí mismo para los

docentes en particular, en el mejoramiento de la actividad educativa. El producto obtenido de la investigación incide en el mejoramiento de la calidad educativa universitaria.

De otra manera aporta con nuevos conocimientos sobre el tema de la formación universitaria con enfoque de educación intercultural, útil como referencia en las universidades nacionales e internacionales. Información que estará disponible para generar análisis y marcos de referencia en los sistemas educativos.

II. OBJETIVOS DEL ESTUDO

Objetivo General

- Describir la labor docente a través de las acciones en la situación educativa y la valoración de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de Educación Intercultural en la extensión URACCAN Rosita en el período 2008 - 2009.

Objetivos Específicos

- Identificar las acciones que realizan los y las docentes en la situación educativa en el proceso de construcción del conocimiento con enfoque de educación intercultural.
- Valorar la formación profesional de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural.
- Proponer acciones que permitan integrar actividades didácticas con enfoque de educación intercultural en la práctica educativa.

III. MARCO TEÓRICO

En el proceso investigativo se abordaron una serie conceptualizaciones y terminologías que se fueron seleccionando acorde a la relevancia y la vinculación con el problema de investigación. Esto permitió tener una visión del estado en que se encuentra el tema en el campo del conocimiento. A la vez producto de esta revisión de información se estructuró el marco de referencia que posteriormente fue utilizado en la interpretación de los resultados de la investigación.

3.1 La interculturalidad

El término interculturalidad es bastante conocido, a pesar que es de conocimiento público no se puede decir que sea comprendido en relación a su intención y dimensión, tanto en los territorios o zonas donde históricamente existen altas densidades de poblaciones indígenas o donde han coexistido diferentes grupos étnicos, como donde prevalecen los grupos étnicos no indígenas (Castro, 2003, p. 1).

La interculturalidad requiere de explicitar las relaciones entre las culturas desde el punto de vista plural. Para Schmelkes (2006), conviene diferenciar la multiculturalidad de la interculturalidad, la primera se refiere a que en un territorio

coexisten grupos humanos con diferentes tradiciones culturales, sin embargo no atañe a las relaciones existentes, por lo tanto la interculturalidad se refiere precisamente a la relación entre las culturas, las cuales están basadas en el respeto desde el plano de igualdad donde no se admiten asimetrías culturales.

Zúñiga & Ansión (1997), plantean que más allá de las relaciones interculturales, la interculturalidad puede tomarse como principio normativo, desde la perspectiva de asumir positivamente la posición de la diversidad cultural en el contexto existente, donde la interculturalidad se convierte en el principio orientador y rector de las acciones individuales y de los procesos sociales. La apropiación de la interculturalidad partiendo de los aspectos individuales y sociales constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más ineludible.

Con la interculturalidad se propone realizar la transformación de las asimetrías existentes en las sociedades, donde los más fuertes dominan a los más débiles, en relaciones de horizontalidad donde prevalezca el diálogo. La universidad URACCAN según, McLean (2004), concibe a la

interculturalidad como la manera de crear responsabilidades de propiciar espacios y oportunidades para que las partes dialogantes tengan iguales condiciones para un aprovechamiento equitativo de los resultados, es así que se pretende que los habitantes de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense adquieran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el ejercicio pleno de sus derechos humanos, indígenas y derechos autonómicos.

Para Mato (2007), el uso más cuidadoso del término interculturalidad obliga a incluir bajo este concepto, todo tipo de experiencias humanas caracterizadas por la importancia de dinámicas de relación entre grupos humanos que se perciben mutuamente como culturalmente diversos, sea que éstas puedan calificarse como positivas o negativas. En este sentido Fonet (2000), concibe la interculturalidad no solo como un tema teórico sino primordialmente una experiencia, una experiencia además que no brota de ningún ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio. Es pues una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en sentido práctico del trato que tenemos con el otro individuo.

La interculturalidad tiene que ver con paradigmas y para entenderla mejor es recomendable revisar y profundizar en el análisis de la terminología y la práctica que se requiere para alcanzar resultados que se observen en la sociedad. Desde esta perspectiva Preiswerk (2000) realiza un análisis a partir de la palabra interculturalidad.

En la palabra interculturalidad, el prefijo inter indica una relación, una consideración de las relaciones y acciones entre varios grupos, personas o identidades. Inter sugiere necesariamente también diferencias. Hablar de interculturalidad es asumir que esos grupos, personas o identidades interactúan es decir se influyen mutuamente aunque de manera desigual en el caso de relaciones asimétricas por motivos económicos, políticos, sociales, de clase, de género, de edad, etc. El prefijo inter remite tanto a la manera de ver al otro, como a la manera de verse a sí mismo. En el lenguaje común se utiliza muchas veces el adjetivo intercultural en un sentido lato y débil y

como sinónimo de multicultural. Así se queda en un nivel descriptivo y a veces determinista, el mismo que ve a la cultura como un conjunto de rasgos internos autónomos del contexto y de las relaciones con los otros; la cultura vista como orden, como sistema, como estructura homogénea. Por todo ello, interculturalidad se distingue de multi o pluriculturalidad, no se limita a reconocer las diferencias, a compararlas, a coleccionarlas, sino que las radicaliza, les da valor, las pone en juego y las ubica en perspectiva. (p.3)

Una característica más de la interculturalidad la podemos relacionar a lo expresado por Quilaqueo (2005), el cual expresa que la interculturalidad no precisa únicamente el respeto mutuo, y la igualdad de circunstancias sociales, sino que obliga también a los grupos implicados reconocerse recíprocamente la capacidad de creación cultural, puesto que ninguna cultura de una ciudad determinada realiza plenamente las posibilidades de ser a las personas, ya que todas aportan posibilidades válidas para el desarrollo

humano y cultural. Es decir el respeto entre las sociedades y sus culturas posibilita la participación efectiva y de colaboración que se inicia comúnmente por aspectos emotivos.

3.2 Génesis de la educación intercultural

De acuerdo a lo expresado por Muñoz (1995), En 1969 aparece la expresión de educación multicultural en la publicación de Jack Forbes titulada *The education of the culturally different: a multicultural approach*, haciendo referencia a Camilleri, (1985). Luego en 1979 el Thesaurus Eric incluye entre sus descriptores la educación multicultural, dado el crecido número de documentos publicados sobre el tema. Casi simultáneamente aparece también la expresión educación intercultural. En 1976, en Nairobi, la Conferencia General de la UNESCO advierte que junto al principio de la autenticidad cultural, conviene situar el concepto de diálogo entre culturas, por lo cual se generan dos términos complementarios: La especificidad de una parte y las relaciones interculturales de otra, tratando de dar equilibrio al conjunto de actividades.

La interculturalidad aparece como un movimiento de renovación pedagógica e intervención sociocultural que se

origina en los años ochentas, a partir de la denominada educación multicultural y siempre dentro del paradigma del pluralismo cultural. Surge a partir del reconocimiento de la diversidad cultural relacionada a la existencia de minorías étnicas en un territorio de cualquiera de los países, ya sean éstas internas o externas. Apareció primero en Estados Unidos durante los años sesenta y en Europa más tardíamente en los años setenta. Los inicios consistieron en programas de educación compensatoria, tratando de igualar las posibilidades de éxito y reducir el fracaso escolar de los niños y niñas culturalmente diferentes (Aguilar, 2008, p. 3).

Roncal (2006), expresa que la Interculturalidad es un término relativamente nuevo en las ciencias sociales que surgió en el campo educativo a partir de la educación bilingüe y que se ha ido extendiendo progresivamente a los ámbitos de la comunicación, mediación y convivencia social. Además plantea que el sistema de la interculturalidad recoge los principios positivos del multiculturalismo y del pluralismo y agrega el de la interacción positiva, que lleva a entender la relación entre las culturas de una manera distinta. Consiste en promover, sobre la base del respeto a las diferencias culturales y la igualdad de derechos, espacios de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de

confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

3.3 Instituciones interculturales de educación superior

Aunque las instituciones de Educación superior han tenido dificultades en sus procesos de creación y/o en el desarrollo y transformación institucional, para Mato (2009), a estas se les debe de reconocer desde el mismo hecho de iniciar y mantenerse por el periodo cada una lleva en la labor educativa y además por la capacidad de tener ya en su haber cohortes de graduados que es un logro muy importante para ellas. Todas estas instituciones, a través de diversas modalidades, han logrado diseños curriculares innovadores que responden a necesidades, demandas y propuestas particulares de las poblaciones a las cuales dirigen su trabajo. Esto se expresa tanto en las carreras que ofrecen como en las modalidades de aprendizaje que ponen en práctica, así como en los tipos de relaciones con las comunidades que desarrollan. En este sentido, estas instituciones interculturales de Educación superior han producido innovaciones importantes de las cuales muchas universidades convencionales podrían desprender aprendizajes importantes.

Para Ortiz (2004), dos son las intensiones de la oferta educativa intercultural primero asumir los saberes y conocimientos tradicionales de los pueblos y comunidades y segundo la necesidad de profesionales pertinentes acordes con saberes y prácticas con la posibilidad de ser aplicadas con éxito en la solución de problemas locales. El objetivo de la nueva oferta educativa intercultural tiene otro propósito y es que las universidades convencionales se rigen por un conocimiento universal acorde y leales al método científico, en este tipo de tendencia todo conocimiento que no se basa al método de observación, experimentación y constatación de hipótesis no solo se considerará ilegítimo, sino incluso se construirá como objeto de investigación. En estas universidades los saberes y conocimientos que han nacido en los contextos indígenas son discriminados, silenciados y negados en la medida que no cumplen con el método científico. En la propuesta intercultural se persigue proyectar los conocimientos científicos de los estudiantes, pero además valorar y revitalizar los conocimientos tradicionales y la producción de saberes locales. El mérito del establecimiento de estas universidades interculturales radica en que se deben considerar como la plataforma para reflexionar la construcción de una epistemología que incorpore distintos procedimientos intelectuales.

Dávalos (2002), expresa lo siguiente:

La universidad intercultural no trata de producir una institución más que replique las relaciones de poder existente en la sociedad y en la que lo indígena sea algo circunstancial o formal en la currícula académica. No trata de inventar un espacio del saber reservado para los indígenas, no significa en lo absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad, significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad. (p. 96)

De acuerdo a Valdés (2006), en la educación superior se encuentra siempre el debate de la formación por competencias, como una herramienta para la concreción de

los cuatro pilares del aprendizaje del siglo XXI: conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber vivir en paz con los demás (cultura de paz). Esta naturaleza integral de la formación por competencias permite relacionarlo a la competencia intercultural que debe desarrollar en la actividad educativa para formar personas con competencia intercultural.

Relacionado a las competencias interculturales Aneas (2005), plantea lo siguiente:

La persona con competencia intercultural evaluaría apreciativamente los aspectos de su propia conducta profesional, de las conductas de las otras personas con las que ha de relacionarse, y los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura. Siendo capaz de dar respuesta a dichos requerimientos (técnicos, sociales e institucionales) mediante conductas fruto de la reflexión, la comprensión y la sensibilidad intercultural. Conductas fruto de una actividad dialógica y crítica, en la que el

conocimiento de uno mismo y la comprensión y respeto por el otro, sean las bases sobre las que analizar las situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva. (p. 5)

3.4 La educación intercultural

Es importante destacar que el uso de los términos multicultural e intercultural, se tratan a veces de maneras imprecisas y esto se debe a la polisemia en sus usos. En el caso de Cabo y Enrique (2004), precisan que la multicultural tiene que ver con el contexto escolar y social, es decir, se trata de la presencia en las aulas y en la sociedad de personas de distintas culturas de origen y la Educación intercultural tiene que ver con los cambios o reformas necesarios en los sistemas educativos ante la existencia de un contexto multicultural.

Sarramona (2000), cita a Jordan [*cood.*] y otros (1998), dicen que es habitual utilizar la terminología educación intercultural o educación multicultural para hacer referencia a lo que se espera de la escuela ante el desafío de la presencia, cada vez más prodigada de una diversidad cultural dentro y fuera de las aulas, sin embargo el

significado de los dos términos no es idéntico. La interculturalidad hace referencia a las relaciones de reciprocidad entre las culturas en contacto, mientras que la multiculturalidad se refiere a una situación de hecho en nuestro contexto, por lo cual en el ámbito pedagógico es preferible utilizar el término intercultural.

A la vez Sarramona (2000), dice que la educación intercultural se plantea en doble perspectiva del respeto por una parte y de la actuación por otra. La educación intercultural se dirige al ámbito de las actitudes, considerando que estas tienen la triple perspectiva de información, comportamiento y valoración, además debemos ser conscientes que por encima de las buenas intenciones y de las buenas palabras la meta de la interculturalidad no resulta fácil de ser llevada a la práctica.

La educación intercultural, según Arnaiz y Martínez (2000), debe entenderse como la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural. La educación intercultural es, pues, un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, como tal deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar auto conceptos verdaderos y a descubrir quienes son en

tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y los aportes de las diferentes culturas al contexto sociocultural.

Muñoz (1995), al respecto dice lo siguiente:

La educación intercultural es la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive. La educación intercultural es más pretenciosa: se propone como apropiada para todos los centros escolares y para la educación no formal. Constituye un principio educativo general de la formación de todo ciudadano de las sociedades actuales. (p. 230)

Duarte (2006), expresa que la educación intercultural encierra en sí misma todo un proyecto de transformación de la sociedad, cuidando mantener los principios y fundamentos de las culturas, que permita el diálogo y la interrelación entre los grupos culturalmente distintos. La educación intercultural permite ir reconfigurando y reconstruyendo una nueva

realidad basada en los principios aceptados por todos los ciudadanos, sujetos de derechos y deberes.

Roncal (2006), sostiene que la educación intercultural debe ser para todos y todas y se debe afirmar la urgente necesidad de abandonar la idea de que la educación intercultural es sólo para los pueblos indígenas o para determinados grupos inmigrantes o minorías étnicas. Es imposible querer construir relaciones interculturales si sólo un pueblo asume esa perspectiva y los demás mantienen esquemas y posturas dominantes o asimilistas. Es decir, ha de educar al ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas en un plano de igualdad, configurando una realidad cultural dinámica, en continua transformación, donde la diversidad se entiende como un elemento enriquecedor para todos y todas. La educación intercultural debe generalizarse a todos los sectores (público y privado), a todos los niveles (desde preprimaria hasta la educación superior) y a todas las modalidades.

En el enfoque de la educación intercultural, de acuerdo a Quilaqueo (2005), los conocimientos ya no pueden ser representados como verdades inmutables y universales. Lo intercultural constituye una estrategia que exige una

confrontación permanente de puntos de vistas, es decir un diálogo, donde la reciprocidad entre cultura y de las personas deben excluir la idea de que existe un centro que lo representa todo.

En este sentido la educación intercultural, según González (2004), puede significar un procedimiento de socialización orientada a la formación de profesionales que reconozcan los aportes de distintas culturas para la solución de problemas. Estos profesionales deberán tener las capacidades intelectuales para identificar la valla de distintos métodos y saberes, sin convertir al conocimiento científico en un monopolio del saber.

Para González (2004), las intenciones de la oferta educativa intercultural son dos: asumir los saberes y conocimientos de los pueblos y comunidades con el fin de facilitar una sociedad nacional incluyente que incorpore distintas formulas civilizatorias y la necesidad de un profesional con competencias pertinentes y acordes con saberes y prácticas susceptibles de ser aplicadas con éxito para la solución de problemas locales.

Saballos (2007), plantea que es en los ámbitos educacionales donde están los espacios idóneos para promover la interculturalidad, los cuales son la base de la formación del individuo como persona con una identidad propia, capaz de conocer su propia cultura, apropiarse de la misma y respetar las otras identidades.

En una sociedad multicultural equilibrada y plural, y además cohesionada, la educación intercultural, habría de desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de igualdad, como condición previa para el cultivo de las diferencias culturales (Jordan, nd, p. 5).

Jordan además plantea situaciones que se deben concretar para alcanzar este objetivo.

- Todos los alumnos merecen y desean ser tratados en calidad de personas; porque todos están necesitados de afecto, autoestima, respeto, equidad, participación, éxito y reconocimiento de su dignidad.
- Todos los culturalmente diferentes de nuestras escuelas desean y tienen derecho a sentirse iguales a sus compañeros, a estar físicamente junto a ellos, a hacer parecidas actividades e, incluso, a ser semejantes a ellos en muchos aspectos de su personalidad.

- Todos desean participar igual en la vida escolar, sentirse integrados y por lo mismo no excluidos, sutilmente ni afectados por ningún tipo de prejuicio o reacción xenófoba.
- Todos desean oír de sus profesores y compañeros que sus diferentes cuentos, músicas, lenguas, valores y religiones tienen muchos aspectos semejantes, muchos elementos de unión, posiblemente más que los que los distingue.

La educación intercultural se diferencia de otros modelos educativos y es por eso que Aguilar (2008), menciona algunos modelos que nada tienen que ver con las características del modelo intercultural y son los siguientes:

- Educación racista o segregadora.
- Educación asimilacionista (a la cultura dominante y a la lengua del país de destino tratando de ignorar la cultura y lengua de origen). Este modelo asimilacionista homogeniza sin atender a la diversidad cultural, y destina su esfuerzo sólo a las minorías.
- Educación integracionista o compensatoria: intenta promover la igualdad de oportunidades, utiliza profesores

de apoyo y está centrada en las capacidades individuales (no en el bagaje cultural colectivo) y sigue centrada sólo en las minorías.

- Educación pluralista: plantea el derecho a la diferencia, provee de información sobre las minorías, funcionalidad de la lengua; pero en la práctica separa en grupos y no aborda las desigualdades reales, considera cada grupo minoritario como algo monolítico y homogéneo.

3.5 La Pedagogía intercultural

McLaren (1997), define el termino de Pedagogía como el proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados, por ello considera también la manera como los profesores y estudiantes se posicionan en las practicas discursivas y en las relaciones de obtención de conocimiento, además la refiere a como nos representamos nosotros mismos, a los otros y a las comunidades donde vivimos.

En este sentido Arnaiz (2002), plantea que la educación intercultural es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es

un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan.

Relacionado a la Pedagogía intercultural, Rodríguez (2005), dice que el proyecto pedagógico, se ha de centrar en un modelo de identidad pluricultural y manifiesta: “La interculturalidad es un paradigma que valora de una manera nueva, las diferencias en las diferentes culturas y que conviven en un mismo espacio. El objetivo es la revalorización de la diferencia, intentando superar la desigualdad, para crear las bases de una sociedad respetuosa”. (p. 6)

En la educación intercultural se debe funcionar en base a fines y principios, por lo cual Muñoz (2001) describe los fines y principios pedagógicos:

Fines pedagógicos:

- Reconocer y aceptar 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.

Principios pedagógicos:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diferentes culturas, lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnica.

- Inserción activa de la escuela en la comunidad.

Según Salinas (2002), en la organización pedagógica desde una vertiente intercultural es imprescindible presentar al alumnado y su mundo, como primer motivo pedagógico, con el fin de crear una escuela donde nuestros alumnos y alumnas, sin renunciar a su realidad socio-cultural, se sientan cómodos, libres y valorados tanto por parte del profesorado como por sus compañeros y por sí mismos.

Los aportes de la educación intercultural bilingüe a la pedagogía latinoamericana, se pueden relacionar a lo planteado por López y Küper (nd), quienes dicen que la Pedagogía Latinoamericana puede verse desde una perspectiva bidimensional. Por un lado como resultado de la focalización en grupos sociales con lenguas y culturas diferentes, mediante una atención pedagógica específica. Por otro lado, como producto de la elaboración de una nueva visión global para la Pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales. Además resumen las principales contribuciones en lo siguiente:

- La atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas, a través de mecanismos que

detectaran las necesidades educativas de sectores socioculturales concretos.

- El énfasis a la descentralización o diversificación curricular, sin alejarse del currículo contextual, pero si en busca de la interculturalidad.
- El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua (una relación de complementariedad).
- La aplicación del concepto de interculturalidad. Concebida como la esencia del modelo pedagógico de la EIB, buscando responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural.
- La orientación hacia la práctica. Muy vinculada a la interculturalidad, lo cual se refleja en diferentes movimientos de la Pedagogía moderna.
- La participación comunitaria. Considerando importante la participación de la comunidad en la organización de un proceso educativo eficaz y en el logro de un aprendizaje exitoso.

3.6 La acción docente en la educación intercultural

En la actividad educativa en el aula de clase, se pueden destacar grandes principios metodológicos interculturales que ayudarán a orientar la intervención de los docentes.

Romam, Gómez, y Aranda, (2006), mencionan los siguientes aspectos que se deben tomar en cuenta:

- Crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan en el grupo de estudiantes.
- Favorecer que estos referentes culturales confluyan e interactúen y cuidar como estos intercambios se producen.
- Utilizar metodologías que conecten con la diversidad y la interacción del alumnado.
- Utilizar la diversificación sistemática. En este sentido se debe precisar en los procesos de comunicación entre el profesor y los alumnos y entre el propio grupo de estudiantes. La manera de realizarlo es en:
 - La utilización de materiales y de apoyos diversos.
 - Planificación de diversos itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido.
 - Programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo.
 - Flexibilización de la organización del aula y de los agrupamientos de alumnos y alumnas.

- Uso de técnicas y modalidades de trabajo diversas.
- Diversificación de los instrumentos de evaluación.
- Utilizar enfoques metodológicos que estimulen la interacción y el intercambio.

En cierta manera los y las docentes universitarios presentan resistencia a la utilización de estrategias para fomentar actitudes positivas de interculturalidad en el marco de las actividades del aula de clase, más cuando los currículum y programas tienen limitantes en la estructuración de las actividades. Relacionado a esta situación Rojas (2003), dice que la actitud positiva de los docentes hacia los valores y las acciones promulgadas por la Educación Intercultural son imprescindibles para llevar a cabo actividades de actitudes positivas interculturales, puesto que los profesores son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase.

En el modelo pedagógico de la URACCAN (2004), está orientado a desarrollar la formación profesional con enfoque

de educación intercultural, por lo tanto la metodología en el proceso enseñanza aprendizaje debe ser:

- Interactiva.
- Que fomente la posibilidad de cambiar de papel, entre estudiante – docente en la medida que se presenten nuevas situaciones de aprendizaje.
- Que favorezca el desarrollo del ambiente de clase donde el estudiante cumpla el papel más importante en la clase, a través de su participación activa.
- Que las estrategias de comunicación faciliten a que el estudiante realice preguntas, cuestione, exprese su opinión o su desacuerdo frente a los temas propuestos.
- Que la relación docente – estudiante dentro del aula debe reflejar aceptación y respeto mutuo.
- Que promueva salir del entorno universitario y adentrarse más a la sociedad.
- Que contribuya al acompañamiento, validación y divulgación de procesos sociales.

En este sentido García y Pérez (1997), expresan que la finalidad del sistema educativo es la formación plena del alumno, que habrá de abarcar los distintos tipos de capacidades necesarias para el desarrollo integral de la

persona. En este proceso de personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje no es suficiente, pues, el desarrollo armónico de las distintas capacidades comunes a todas las personas, sino que es necesario un enfoque individualizador que, entre otras cosas, permita conformar su propia y esencial identidad, perfilando la necesidad del respeto a la diversidad y a la diferencia. Así, pues, es fundamental plantear los procesos educativos desde una doble perspectiva de forma simultánea, la estructural y la dinámica y relacional.

Las condiciones que debe poseer el docente de educación intercultural deben estar en sus actitudes habituales, Duarte (2006), menciona algunas características que debe poseer y son las siguientes:

- El compromiso con la causa de su pueblo en la defensa de su dignidad (derechos a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmembramiento de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales).
- La tolerancia activa y estimación de lo diferente, de nada le valdría al docente intercultural saber mucho, sino fuera

un ejemplo viviente de la interculturalidad, es decir, si el mismo no hiciera de la tolerancia activa y de estimación positiva de las diferencias culturales su ideario personal.

- La apertura al mundo, el docente intercultural debe ser un hombre o mujer abierto/a al progreso y a las innovaciones, esta última actitud, particularmente difícil de lograr es la única que puede garantizar la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos modernos, sin renunciar a sus valores culturales.

En el modelo pedagógico de URACCAN (2004), la descripción del buen profesor/a se deriva de consecuencias de varias condiciones, como estar bien informado, identificarse con los sentimientos de las gentes, percibirse a sí mismo de forma positiva y percibir al mundo de forma realista. Desde esta perspectiva se plantean las cualidades que deben tener los y las docentes de la educación superior:

- Que faciliten, promuevan y generen la reflexión, la discusión y la búsqueda de alternativas creativas.
- Que se conviertan en mediadores entre el nuevo conocimiento y el/la estudiante.

- Que actúa como investigador constante y aprende con el /la estudiante.
- Con ética y responsabilidad.
- Que ejercitan de manera combinada la docencia y la investigación.
- Con sentido de justicia, de respeto y solidaridad.
- Orientan hacia la formación humanista comunitaria.
- Orientan a la formación de conciencia ética, que establezcan un verdadero nexo con la sociedad.
- Que promuevan la participación y creatividad.
- Que sintetizan y difunden ideas, conocimientos, experiencias que se generen en el ambiente interno de la universidad.
- Comprometidos/as con el bienestar social.
- Comprometidos/as con el proceso de autonomía.
- Comprometidos/as con la visión y misión de URACCAN.
- Con capacidad de incidencia en política local, regional y nacional.
- Con competencia profesional.
- Con capacidad investigativa y de transferencia tecnológica.
- Con capacidad de generar teorías a partir de conocimientos previos.

- Con respeto y promoción de las relaciones equitativas de género y generacional.
- Con actitud crítica, autocrítica, analítica y honesta.

3.7 Estrategias didácticas con enfoque intercultural

En el contexto de la educación intercultural los y las docentes están siempre buscando las técnicas más adecuadas para facilitar contenidos y de la misma manera procurando mejorar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, donde todos y todas por igual tengan la misma posibilidad de adquirir los conocimientos. En este sentido Moraga (2008), expresa que el enfoque educativo intercultural *“conlleva en las aulas el sentido de comunicación, de convivencia entre el alumnado proveniente de distintas culturas. Al generar dinámicas inclusivas y de escucha, se posibilita un enriquecimiento común que beneficia a todas, a todos, a minorías y mayorías.”* (p.5)

Según Linares (2004), En el marco de aplicación de estrategias didácticas con enfoque intercultural, primeramente debemos ser conscientes que en el momento actual o el contexto actual de la sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y no ayuda a las actitudes altruistas y prosociales, ni mucho menos a obtener

una actitud positiva hacia el conocimiento de otras culturas, es por lo tanto que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. En un contexto cada vez más diverso se hace necesario hablar de la educación en la solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado, que luego serán ciudadanos de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos en sus comunidades y entre los pueblos. Uno de los procedimientos más potentes para el aprendizaje de estos valores gira en torno al aprendizaje cooperativo claramente estructurado en grupos de aprendizaje.

Por su parte Duarte (2006), en la compilación sobre Psicología Pedagógica, refiere a que en el proceso – enseñanza aprendizaje se pueden analizar tres tendencias, las dos primeras tienen que ver con la autoridad del maestro y la priorización en la libertad y creatividad del alumno y la última tendencia tienen que ver con la relación recíproca entre ambas categorías. A la vez expresa que en la corriente socioconstructivista, las contradicciones de esta dicotomía se resuelven con el concepto de cooperación.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo son organizadas y altamente estructuradas, con

frecuencia incluyen la presentación formal de la información, la práctica del estudiante y la preparación en equipo de aprendizaje, la evaluación individual del dominio, como parte de la responsabilidad de cada miembro y el reconocimiento del éxito del equipo. La interacción puede realizarse con todo el grupo, pequeños grupos heterogéneos, parejas o combinados con otros miembros de la clase. La cooperación debe ser planificada y permitir el crecimiento intelectual de los integrantes (Duarte 2005, p. 80).

Según Batelaan (1998), el término trabajo en grupo se ha usado cuando un maestro decide organizar actividades en grupos pequeños. El aprendizaje cooperativo pertenece a esta categoría de trabajo en grupo, pero no todo trabajo en grupo en el aula es necesariamente aprendizaje cooperativo.

En el aula de clase se tiene que diferenciar, cuando es trabajo en grupo y cuando se está aplicando la estrategia de trabajo cooperativo, en este sentido Batelaan (1998), cita a

Kagan (1994) y Delors (1996), refiriéndose a la diferencia y expresa que el trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del alumno, en este caso se carece de responsabilidad individual, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo mientras que otros contribuyen con muy poco o nada, en otras palabras carece de igualdad en la participación. Mientras que el aprendizaje cooperativo hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, juntos. Usando este método, los estudiantes también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad.

Linares (2004), describe los objetivos del aprendizaje cooperativo de la siguiente manera:

- Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
- Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.

- Favorecer el establecimiento de relación de amistad, aceptación y cooperación necesaria para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
- Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
- Incrementar el sentido de la responsabilidad
- Desarrollar la capacidad de cooperación
- Desarrollar las capacidades de comunicación
- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales
- Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

Al respecto Marqués (2001), plantea que el aprendizaje cooperativo pone más el acento en el producto que se obtiene en el proceso de aprendizaje que se realiza en grupo y donde la planificación y dirección del profesor tiene un papel más importante. El aprendizaje cooperativo se distingue del aprendizaje tradicional por lo siguiente:

- Están centrados en el alumno (no en el profesor).
- Existe una motivación intrínseca (no extrínseca).
- Se centran en la construcción del conocimiento por los alumnos (no la transmisión y reproducción del mismo).

- La responsabilidad del aprendizaje recae sobre todo en el estudiante (no hay un fuerte autoritarismo y gran control del proceso y de los resultados).
- Hay una mayor motivación.
- Desarrollo de razonamiento de orden superior, metacognición.
- Se desarrollan más capacidades del tipo: investigación, trabajo en grupo, resolución de problemas, presentaciones públicas, habilidades sociales, prevención y mediación de conflictos e interacción social.

3.8 Métodos, Técnicas y Estrategias didácticas en el proceso enseñanza – aprendizaje

3.8.1 Métodos

Etimológicamente la palabra método significa el camino para llegar a algún fin. Un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Los métodos de enseñanza que se utilizan en las aulas se pueden agrupar de formas diversas, según el criterio de clasificación que se adopte. Si el criterio de clasificación es el papel que se atribuye en el proceso didáctico al profesorado y al alumnado, podemos distinguir

entre métodos expositivos, métodos interactivos y métodos centrados en el aprendizaje individual (Dubón & Zambrana, 2006, p. 81).

De acuerdo con Pérez (1994), los métodos se vienen a configurar como el modo en que se vertebran, organizan y relacionan objetivos, contenidos y actividades. Los métodos no son para nosotros, sino acciones concretas de más alto o bajo nivel de abstracción, que se presentan como síntesis de aspectos de otra dimensión de los elementos de la estructura didáctica. El método se define por pretender unos objetivos, adoptar una postura ante el alumno, ante los contenidos, por plantear una forma de comunicación, es decir cuando se define un estilo de enseñanza – aprendizaje y se enfrenta la tarea de estructurar los elementos del curriculum (objetivos, contenidos, actividades), en este proceso se están tomando decisiones y por lo tanto se está configurando la metodología.

3.8.2 Estrategias en el proceso enseñanza – aprendizaje

En el material compilado por Dubón y Zambrana (2006), expresan que debemos entender por aprendizaje humano, con todas las cautelas posibles, las modificaciones cognoscitivas, actitudinales y comportamentales adquiridas a

través de la práctica. Según Piaget, el aprendizaje consiste en el conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente. Afirma que el aprendizaje se efectúa mediante dos movimientos integrados, pero de sentido contrario, la asimilación y la acomodación. Por otra parte, Morse define al aprendizaje como el cambio del potencial propio para ver, pensar, sentir y actuar a través de experiencias en parte perceptivas, en parte intelectuales, emocionales y motrices.

Duarte (2006), manifiesta que las estrategias de enseñanzas corresponden a una serie de acciones que los docentes programan, donde incluyen los materiales de enseñanza, las formas de presentar los contenidos y los medios que va a utilizar, con la idea de que tales acciones desencadenen los procesos de aprendizajes deseados en los estudiantes.

Dubón y Zambrana (2006), en compilación de textos de Díaz, B. y Lule, (1977); Mayer (1984, 1989 y 1990); West, F. y Wolf (1991), plantean la siguiente clasificación de las principales estrategias de enseñanza:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje
- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos

- Preguntas intercaladas
- Pistas tipográficas o discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales

Al referirse a las estrategias de aprendizaje, Dubón (2006), dice que son las formas en que el estudiante dispone y organiza sus propias acciones para conseguir el aprendizaje. Ponen en relación, la contrastación, organización y estructuración del material y la selección de contenidos relevantes.

3.8.3 Técnicas didácticas

Las técnicas didácticas según Pérez (1994), son el conjunto de estrategias que configuran el entramado del proceso enseñanza aprendizaje y que son desplegadas en el hacer del aula como modo de conducir el aprendizaje del alumno. Los intentos clasificatorios son muchos y no todos responden a los mismos criterios, no obstante en la literatura Pedagógica suele hacerse en base a las siguientes:

- Por la naturaleza de la actividad intelectual.
- Por la interacción y participación profesor – alumno.

- Por el tipo de exigencia organizativa del alumnado y su agrupamiento.

Dubón (2006), expresa que es el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje. La técnica representa la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza. Entre las técnicas didácticas más utilizadas tenemos:

- Exposición
- Panel
- Discusión de grupos pequeños
- Simposio
- Mesa redonda
- Foro
- Conferencias
- Seminarios
- Phillips 66

3.8.4 Recursos didácticos

En la enseñanza existe una abrumadora cantidad de recursos que sirven de apoyo en el quehacer didáctico para lograr un objetivo. Dubón y Zambrana (2006), definen los recursos didácticos como todos los instrumentos que sirven

de “medio para”, tales como: las estrategias, las actividades, la pizarra, la tiza, el laboratorio, los materiales impresos, etc. Por eso hay autores que hablan de ayudas didácticas, materiales audiovisuales, recursos didáctico, medios educativos.

3.9 Situación educativa

Según Dubon & Sambrana (2006), el proceso de enseñanza - aprendizaje se activa, desarrolla y resuelve en la realidad de un contexto, a ese espacio temporal concreto se le denomina situación educativa. En la educación escolar a la situación educativa se le denomina también práctica educativa. Se puede definir a la situación educativa como el escenario donde tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. La Situación Educativa es *“definida como el escenario o contexto espacio temporal concreto (aquí y ahora) en el que se activa y resuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediando la comunicación entre los elementos claves, y cuyo resultado es la educación o Instrucción”*. (p, 50)

3.10 Visión y Misión de la universidad URACCAN

La visión y misión de la La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), expresada a través de su rectora Hooker (2009):

“Visión ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.” (p, 280).

“Misión es la formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnicas, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país” (Ibid).

Los propósitos que procura la URACCAN según Hooker (2009), es trabajar en función de:

- a) Facilitar el acceso de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas a programas de formación para todas y todos, toda la vida;
- b) Desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad, y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad;
- c) Fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos;
- d) Impulsar y desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural;
- e) Recrear prácticas económico-productivas, ambientales, sociales y culturales que permitan el goce de condiciones del buen vivir.

La URACCAN en su misión, visión y objetivos declarados, tiene inmerso su accionar en dos perspectivas, una interna y otra externa. Cunningham (2004), las menciona por separado y son las siguientes:

A nivel interno

- Cambios en las visiones del personal docente universitario de forma que en su facilitación educativa e instructiva, procure en los estudiantes la adquisición de

conocimientos, actitudes, habilidades, y prácticas; no solo para su inserción al mercado laboral, sino también actitudes de respeto, práctica intercultural verdadera y valores éticos congruentes con la filosofía ancestral de los pueblos indígenas y comunidades étnicas que habitan las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

- La incorporación de metodologías participativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, utilizando los conocimientos ancestrales y saberes tradicionales comunitarios.
- Difundir el multilinguismo, enseñando el valor de uso e histórico-morfológico de las lenguas regionales en los procesos de enseñanza aprendizaje en la oferta académica institucional.

A nivel externo

- URACCAN hace esfuerzos por la vinculación de los subsistemas educativos formales (primaria, secundaria y educación técnica) con la dimensión de la educación informal y/o endógena, a favor de potenciar capacidades

y habilidades de grupos tradicionalmente excluidos y marginados.

- Construye espacios e concertación y búsqueda conjunta de soluciones a los principales problemas integrales que la sociedad multicultural enfrenta.
- Desarrolla a nivel a nivel nacional e internacional. procesos de incidencia sobre el medio, ambiente, la biodiversidad, los derechos humanos, indígenas y autonómicos de los pobladores de la Costa Caribe de Nicaragua.
- Crea e impulsa un modelo de gestión institucional y educativa descentralizado, participativo, para llegar a los lugares donde están las mujeres y los hombres que toman las decisiones en las comunidades, en las municipalidades, en las regiones y en el ámbito nacional e internacional.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio desarrollado fue meramente cualitativo, en el que se procuró encontrar a través de la observación, aspectos relacionados al enfoque educación intercultural, sobre la base del comportamiento y la expresión habitual en el aula de clase, reforzando a la vez con la expresión verbal de la entrevista a los facilitadores de la situación educativa en el proceso enseñanza aprendizaje.

Lo trascendental de la investigación se centró en encontrar la naturaleza de la realidad docente, la manera en que se dan las relaciones en el aula de clase, las dinámicas, es decir la determinación de la realidad que se circunscribe en el ámbito educacional, con sus respectivas características, conductas e interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje, específicamente en la situación educativa, en el marco del contexto de la extensión de la universidad URACCAN en la ciudad de Rosita en la Región Autónoma del Atlántico Norte de Nicaragua.

La investigación de carácter cualitativo ha adquirido una gran relevancia en el ámbito educativo, dado que permite un

acercamiento más global y comprensivo de la realidad. Puig (nd), cita a Guba (1981), el cual expresa que los educadores se han apoyado en este paradigma, teniendo en cuenta que el mismo descansa sobre el supuesto de la existencia de múltiples realidades y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye en todas las demás.

4.2 Enfoque teórico metodológico

El enfoque teórico metodológico utilizado en la investigación fue el etnometodológico, por el hecho de que el propósito fundamental de la investigación era centrarse en la labor educativa a través de las acciones que se realizan en la situación educativa, desde la perspectiva de la interpretación del cómo se está desarrollando el proceso educativo con enfoque de educación intercultural.

Según Holstein y Gubrium, (1994, 2000), citados por Duriez (2007), la etnometodología no se centra tanto en el qué de las realidades humanas cotidianas (qué se hace o deja de hacerse), sino en el cómo, es decir, en la modalidad de su ejecución, desenvolvimiento y realización, que puede ser en gran parte un proceso que se desarrolla bajo el umbral de la

conciencia, una estructura subyacente que determina la realidad social.

4.3 Estrategia metodológica

La estrategia metodológica empleada para el desarrollo de la investigación fue el estudio de caso. Hernández, Fernández & Baptista citan a Mertens (2005), definen el estudio de caso como un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en un entendimiento comprensivo de esta instancia como un todo y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos. A si mismo citan a Wiersma & Jurs (2005), los que plantean que el estudio de caso es el examen detallado de algo, un evento específico, una organización, un sistema educativo, por ejemplo. Duriez (2007), opina que un caso en estudio puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana.

La tipología del estudio de caso desarrollado en el proceso investigativo se ubicó de acuerdo a la siguiente clasificación: por su finalidad, por el número de casos y por el tipo de información levantada.

Por su finalidad es un estudio de tipo colectivo, que sirve para construir un cuerpo teórico, sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, así como acumular información Hernández, Fernández & Baptista (2003), citando a Stake (2000).

Por el número de casos y unidades de análisis, el estudio es de múltiples caso, al incorporar tres casos (tres docentes en actividad educativa en la extensión URACCAN Rosita) y dos unidades de análisis, por lo tanto es un estudio que involucra al docente y su contexto. Cada caso fue evaluado de manera completa y profunda, según Hernández, Fernández & Baptista (2003), citando a Yin (2003), los estudios de casos múltiples son diseños más robustos y tienen mayor validez. El esquema del diseño utilizado en la investigación se presenta en el anexo 4.

Por el tipo de datos levantados se clasifica como cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2003), dicen que en los estudios de caso cualitativo el ambiente o contexto está constituido por el mismo caso y su entorno. Así mismo, no se utilizan herramientas estandarizadas ni se establecen a priori categorías para el levantamiento de la información.

Es importante mencionar que el método de estudio de caso, es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado, por lo cual el método de estudio de caso se torna apto para desarrollar investigaciones a cualquier nivel y en cualquier campo de la ciencia (Martínez, 2006, p.189).

Apegado a las características de los estudios de casos, se le dio seguimiento riguroso al proceso investigativo a partir de las acciones de las docentes en el aula de clase en busca de las respuestas del ¿Cómo? y ¿por qué?, de la misma manera se buscó estudiar el fenómeno (la educación intercultural) a partir de varias perspectivas y no simplemente de una categoría específica, realizando una interpretación amplia y consecuente con los niveles de investigación requeridos.

4.4 Métodos utilizados en el proceso investigativo

En el proceso desarrollado en la investigación se utilizaron el método de la observación no participante y la entrevista que

son dos métodos considerados por excelencia en la investigación cualitativa.

Sierra (1985), citado por Pérez (1994), dice que la observación engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales no solo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y los datos objetos de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad. La observación proporciona al investigador la materia de trabajo que será objeto después de tratamiento definitivo, mediante la clasificación, tabulación, análisis y explicación.

La entrevista en profundidad es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de forma libre, conversacional y poco formal, sin tener en cuenta lo correcto del material recogido. Sus aplicaciones son muy diversas, suele utilizarse como instrumento complementario para profundizar en determinados datos que nos interesan de una manera especial, para averiguar situaciones peculiares, en suma, para obtener información en profundidad que nos sería muy difícil conseguir del otro modo (Ibid).

4.5 Técnicas e instrumentos

En la aplicación del método de la observación no participante se utilizó la técnica del anecdotario o incidente crítico. La técnica consistió en anotar y registrar detalladamente cada uno de los sucesos acaecidos en el aula de clase, para lo cual se estructuró un instrumento que en su parte central contenía el contexto, la anécdota (cómo, con quién, con qué, por qué, en qué momento), la interpretación y sugerencias. (Ver anexo 1)

En la entrevista en profundidad no se necesita específicamente un instrumento para la aplicación, sin embargo se plantearon tres preguntas, que se utilizaron para ampliar la conversación con la entrevistada y que corresponden a las preguntas identificadas como las de interés en la investigación. (Ver anexo 2).

Las entrevistas se realizaron fuera de las instalaciones de la universidad URACCAN en Rosita, con el propósito de garantizar tranquilidad y confianza al momento de estar realizando la entrevista.

4.6 Informantes claves

Los informantes claves del estudio fueron tres docentes activas en el ejercicio de la docencia en la extensión URACCAN Rosita, en el periodo comprendido entre el segundo semestre del año lectivo 2008 y primer semestre, 2009 en las carreras de Administración de Empresas y Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía.

4.7 Lugares y grupos seleccionados

En la extensión de la universidad URACCAN en Rosita, al momento de la investigación se desarrollaban tres carreras: Administración de empresas, Ciencias de la educación con mención en Pedagogía y Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local. Los grupos seleccionados o muestra teórica fueron tres docentes en ejercicio (una en la carrera de administración de empresas y dos en la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía), además de una docente que únicamente se le tomo información a nivel de la observación, debido a que no continuó en la actividad educativa en al año 2009.

Es importante mencionar que la investigación se realizó únicamente a docentes del género femenino, debido a que representan la mayoría en la extensión, a si mismo otra

característica que se debe mencionar es que todas al finalizar la investigación son docentes horarios y que laboran en otras instituciones del gobierno nacional y local.

4.8 Unidad de Análisis

Las unidades de análisis en la investigación fueron: las docentes en actividad educativa de la extensión de URACCAN Rosita y la acción docente en el aula de clase (eventos). Es a partir de estas unidades de análisis que se realizó la investigación de la Educación Intercultural como un estudio de caso desde la perspectiva holística. La educación intercultural es considerada como un fenómeno contemporáneo dentro del contexto real existente en la URACCAN.

4.9 Descriptores

Basado a lo normado por la universidad URACCAN (2007), sobre la estructura que se deben contemplar en la elaboración de los protocolos de investigación cualitativa, se establecieron descriptores, los que están directamente relacionados a las preguntas directrices de la investigación.

Los descriptores se derivaron de las pregunta generadas del problema estudiado: “La Educación Intercultural en la

situación educativa de la extensión URACCAN Rosita”, en el periodo comprendido entre el último semestre 2008 y primero del año 2009. Los descriptores de la investigación son los siguientes:

Labor que realizan los y las docentes en el proceso de construcción del conocimiento con enfoque de educación intercultural

- Metodología utilizada en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Actividades desarrolladas en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Recursos didacticos utilizados en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Contenidos que se profundizan con la práctica.
- Los temas de investigación en el proceso de construcción del conocimiento.
- Criterios utilizados en la aplicación de evaluaciones.
- Rol de los y las docentes y el medio interpersonal en la situación educativa.
- La acción educativa y la educación intercultural en los y las docentes.

Valoración de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural

- Práctica educativa con enfoque de educación intercultural
- Aportes de la URACCAN al sistema educativo
- El trabajo de la URACCAN a nivel local

4.10 Criterios de selección

Los criterios establecidos para poder desarrollar la investigación fueron los siguientes:

- ❖ Grupos de clases donde convergen diversos grupos étnicos.
- ❖ Docentes con dos o más años de ejercer la docencia en la universidad.
- ❖ Docentes radicados con seis o más años en la región o municipio.
- ❖ Docentes con capacitaciones recibidas en la universidad URACCAN.

4.11 Criterios de exclusión

No forman parte del estudio los que se ubican en los siguientes criterios:

- ❖ Grupos de clases donde no existe la multiculturalidad.
- ❖ Docentes con un año o menos de docencia universitaria en la universidad.

4.12 Fuentes utilizadas en la investigación

Las fuentes de información que se utilizaran para documentar la presente investigación fueron primarias (información de primera mano) entre los que tenemos: libros, revistas documentos oficiales, artículos de internet. Las fuentes secundarias utilizadas en la investigación tenemos: compilaciones, resúmenes y artículos de revistas (las fuentes que han sido reprocesadas de la información de primera mano) y las fuentes terciarias relacionadas a catálogos que se utilizaron para la búsqueda de mayor información.

4.13 Obtención de la información

El estar presente en las actividades educativas de la universidad URACCAN en la extensión ubicada en el municipio de Rosita, favoreció a que se creara un ambiente propicio para poder iniciar con el proceso investigativo y el establecimiento de la sintonía necesaria con las informantes claves de la investigación.

La primera actividad realizada después de la aprobación de la investigación fue la reorganización de las actividades de todo el proceso investigativo, desde luego se realizó conversación con la coordinadora de la extensión para

garantizar los espacios necesarios en las aulas de clases y además para la obtención de información de la actividad educativa de la universidad (currículo de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía y Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local y programas de asignatura), lo cual fue facilitada.

El Levantamiento de información de la observación en el aula de clase, se realizó en tres sesiones completas en el desarrollo de unidades temáticas. Se realizaron nueve observaciones, seis en la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía y tres a la carrera de Administración de Empresas. Como el periodo investigativo se prolongo del 2008 al 2009, y contactando que una de las docentes se había retirado de la actividad educativa, se consideró necesario realizar observaciones a una docente más en la carrera de Ciencias de la Educación con mención Pedagogía en el año 2009. La información obtenida no es que no sea validad, para el análisis porque sí se utilizó, pero era necesario finalizar la investigación con docentes activas en la actividad educativa.

Es importante mencionar que además de aplicada la técnica de observación (anécdotas), se mantuvo permanente un

cuaderno de apuntes para dar continuidad a todo el proceso y además para tomar notas de cada uno de los fenómenos que se estaban desarrollando en el periodo de investigación.

Estar presente en las aulas de clase en sesiones de desarrollo de asignatura por las docentes que formaron parte del estudio, equivale a decir que si existió un contacto inmediato con la realidad, pero no una participación activa en los acontecimientos del aula de clase. Como observador para este tipo de investigación no era posible someterse a las reglas y normas impuestas en el aula de clase, sin embargo se logro dedicar toda la atención y realizar anotaciones a medida que se originaban las acciones en el aula de clase o en el periodo de clase de la asignatura correspondiente.

Las entrevistas en profundidad se realizaron a las tres docentes informantes claves y que estaban calificadas para proporcionar la información correspondiente. Las entrevistas fueron de cara a cara con el propósito de captar las verbalizaciones sobre actuaciones, sentimientos, y conocimientos, relativo a la educación intercultural, a partir de las acciones en la práctica educativa, la labor en la construcción del conocimiento y la valoración del entorno

educacional de la URACCAN. Las entrevistas se realizaron fuera de las instalaciones de la extensión de la universidad, dos en los centros de trabajo de las docentes (en el Ministerio de Educación de la localidad y en las oficinas de la municipalidad), la otra entrevista se realizó en la casa de habitación de la docente.

Antes de la realización de la entrevistas, se conversó con las docentes explicándoles los objetivos de la misma y además para fijar la fecha, hora y lugar para la realización. Las entrevistas se realizaron después de la observación, pero si con las docentes en actividad educativa.

El recurso didáctico utilizado en la entrevista fue una computadora portátil con dispositivo de audio integrado y con capacidad para la realización de grabaciones por un largo tiempo, luego la información se transfirió a un mejor dispositivo (CD) para garantizar el manejo y conservación y desde luego hacer mejor uso de la información.

4.14 Procesamiento y análisis de la información

Paralelamente al proceso de obtención de la información de las observaciones, se estaba procesando la información. Como los datos de las observaciones se levantaron de

manera manuscrita, estas se fueron transcribiendo de forma digital al mismo formato de la anécdota la que luego se utilizó en el análisis posterior.

A medida que se fue revisando la información obtenida, se fueron describiendo y redefiniendo las categorías de la investigación, con el propósito de documentar la acción educativa con enfoque intercultural e ir profundizando o entendiendo la interculturalidad desde la perspectiva de quienes la ejercer en el aula de clase.

Para el análisis de la información se utilizaron dos técnicas las cuales están relacionadas al tipo de método utilizado en la obtención de la información. Para las observaciones se utilizó la escalera de inferencias y para las entrevistas el análisis de contenido. La elección de esta última estrategia de análisis, se debe a que suele utilizarse para el análisis datos obtenidos a través de varias técnicas, tales como encuestas, entrevistas, registros de observaciones, etc. Fernández (2002) expresa que el análisis de contenido es una técnica que tiene muchos usos, además de ser variados según las intenciones y necesidades del investigador.

Se realizaron dos tipos de análisis de contenido: el manifiesto y el latente, el primero correspondió a la transcripción de las repuestas de las docentes sin incluir la discusión o sea la información objetiva, y luego se realizó el análisis de contenido latente que fue el que permitió interpretar lo que se quería expresar en las acciones realizadas en el aula de clase, documentadas a través de las observaciones y también en las entrevistas realizadas a las docentes después de aplicada la observación.

La información obtenida a través del anecdotario o incidente crítico se transcribió al instrumento denominado escalera de inferencia, tomando como referencia a Fernández, Magro & Meza (2005), quienes consideran que la Escalera de la Inferencia constituye un instrumento heurístico, es decir, permite registrar, analizar e interpretar la información, conformado por cuatro peldaños con niveles progresivos de complejidad (de abajo hacia arriba), en el primer peldaño se registran los hechos, sucesos o eventos, en el segundo peldaño, se registran los significados que los actores asignan a lo observado en el primer peldaño; el tercer peldaño, recoge las interpretaciones que elabora el investigador a partir del peldaños anteriores y el cuarto

peldaño expresa las interpretaciones teóricas producto de la investigación.

En el proceso de análisis de la entrevista se fue realizando la categorización y codificación de la información y por lo tanto la clasificación o elección de las categorías emergentes relacionadas al tema de la investigación.

La información obtenida se fue analizando a través de la transcripción a una matriz para la codificación y categorización, utilizando colores para identificar las categorías emergentes. Paralelamente a la matriz se elaboraron memos, como resultados de las síntesis de las categorías encontradas en la información.

Al igual que el análisis de la entrevista, se utilizó el análisis de contenido para analizar la información contenida en los currículos de las carreras y los programas de las asignaturas que se estaban desarrollando en el período investigativo.

Una vez procesada toda la información, se procedió a la reducción, lo cual consistió en comparar la información obtenida a través de los informantes claves y luego se realizó la triangulación primeramente en base a los

informantes claves y luego a los métodos utilizados en el proceso investigativo. Corea (2006) dice que se realiza la triangulación metodológica en una colección de instrumentos o entre métodos, el primero cuando las unidades observables son múltiples y el segundo cuando se contemplan varias estrategias para la recogida de datos de la misma manera, cita a Denzin (1979), el cual define a la triangulación como la combinación de metodología en un estudio de un mismo fenómeno.

La ventaja de la triangulación es que favoreció o facilitó el análisis y la interpretación de la información obtenida en la observación y la entrevista, permitiendo examinar las coincidencias y las divergencias de los datos recopilados, a la vez la construcción de constructos teóricos.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de entrar en detalle es importante poner de relieve algunas características elementales referidas al contexto encontrado en el proceso investigativo y que tiene que ver con las aulas de clase, los docentes y las características de los grupos de clase que fueron parte del estudio, con el propósito ubicar en perspectiva los acontecimientos de la investigación. Características buenas para el análisis y la discusión sobre la base de las coincidencias o divergencias encontradas.

La URACCAN extensión Rosita cuenta con una infraestructura de dos aulas construidas de madera, separadas la una de la otra por un panel de madera movidizo. Cuando los grupos de estudiantes son numerosos las dos aulas se unifican, caso concreto es el grupo de Pedagogía que fue observado en el proceso investigativo.

En el personal docente de la extensión prevale el género femenino, por lo cual en la presente investigación fueron tres las docentes que formaron parte del estudio. Las docentes son de la etnia mestiza, nativas y con mucho tiempo de laborar en el tema de la educación en el municipio de Rosita. La formación de estas docentes se relaciona con el trabajo

que ha desarrollado la URACCAN en el territorio del triángulo minero de Nicaragua. De las tres docentes observadas y entrevistados en el proceso investigativo dos fueron formadas por la URACCAN (Ciencias de la Educación y Administración de Empresas) y una docente que su profesión ha sido la docencia en los diferentes niveles y que empezó a laborar en la universidad desde su fundación e inauguración de la extensión Rosita.

La diversidad étnica en los dos grupos de clases que fueron observados en el proceso investigativo es notable. El grupo de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía es numeroso con una matrícula al finalizar el proceso investigativo de cuarenta y tres alumnos en total, de estos se encuentran tres estudiantes de la etnia miskita y tres de la etnia sumu mayagna. A si mismo se encuentran tres estudiantes que se movilizan desde sus comunidades en la zona rural para asistir a la universidad. En la carrera de administración de empresas el total de alumnos es de veintiuno, con una representatividad de dos estudiantes que se identifican con la etnia miskita y uno de la etnia sumu mayagna.

Para fines didácticos se presentarán los principales hallazgos encontrados organizados de la siguiente manera: primeramente se presenta las acciones que realizan los y las docentes en el proceso de construcción del conocimiento con enfoque de educación intercultural, seguidamente la valoración de la formación profesional de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural y por último la propuesta de acciones que permitan integrar actividades didácticas con enfoque de educación intercultural en la práctica educativa.

5.1 Acciones que realizan los y las docentes en el proceso de construcción del conocimiento con enfoque de educación intercultural

Es preciso aclarar que para la realización de la discusión de los resultados en el marco de la educación intercultural fue necesario describir en primer momento los detalles de las acciones desarrolladas por las docentes en la situación educativa en el proceso enseñanza aprendizaje.

5.1.1 Metodología utilizada en el proceso enseñanza – aprendizaje

En el transcurso de las observaciones realizadas se constató que existen divergencias en el contexto de la situación

educativa relacionado a la metodología que aplican las docentes en el proceso enseñanza aprendizaje. Las docentes que desarrollaron clases en la carrera de Pedagogía utilizaron más estrategias de enseñanza aprendizaje de tipo analíticas (ordenar y clasificar contenidos) y sintéticas (sacar conclusiones, realizar resúmenes y definiciones). Las actividades se pueden considerar además como de carácter inductivo – deductivas, porque ubican a los estudiantes a la contrastación de los nuevos conocimientos. Mientras que la docente de la carrera de Administración de Empresas las actividades desarrolladas estuvieron más dirigidas a la comprobación, demostración y aplicación que se consideran como deductivas. Sin embargo no existe una metodología igual que deben aplicar todos los y las docentes, en función de mejorar la actividad educativa en el proceso enseñanza aprendizaje, al respecto Pérez (1994) dice que no existe una estrategia o planteamiento metodológico mejor que otro, sino que cada situación, cada contexto, cada profesor, cada grupo de alumnos y cada materia exigen en cada momento la articulación y propuesta de estrategias determinadas, condicionadas por la propia creatividad del docente, de los alumnos y del propio dinamismo que se genere en la interacción didáctica.

En relación a los tipos de métodos utilizados en el proceso enseñanza aprendizaje, se puede decir que de acuerdo a los métodos utilizados en la investigación no existen coincidencias en los resultados. En la entrevista dos de tres docentes coincidieron en los tipos de métodos utilizados en el aula de clases. Una de las expresiones fue la siguiente:

“Bueno, dentro de los métodos [...] que utilizo [...] el expositivo. El expositivo no solamente de mi parte, sino que también depende del alumno [...] la elaboración conjunta, [...] que permite también al diálogo y el otro es el método de la investigación” (entrevista a docente de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía).

En la articulación de las actividades desarrolladas por las docentes en todo el proceso investigativo también existen divergencias y no por las características de las carreras, sino entre las docentes. Se visualizó que en una de las docentes las actividades desarrolladas están interconectadas y vinculadas a los contenidos, mientras las otras implementan las actividades encaminadas al cumplimiento de los contenidos programados, de manera

que se inicia el desarrollo de la clase, se realizan una o varias actividades para finalizar y empezar de nuevo.

5.1.2 Actividades desarrolladas en el proceso enseñanza aprendizaje

Entre las actividades realizadas en el proceso enseñanza aprendizaje en el aula de clase observadas con más frecuencia se tienen: el repaso de los contenidos de la clase anterior, el planteamiento de la unidad temática y objetivos en la pizarra, las preguntas al grupo, las preguntas dirigidas, los trabajos en pequeños grupos, las exposiciones del docente con participación de los alumnos, seguimiento a las actividades planificadas en los grupos y el dictado con muy poca utilización en el periodo de clase.

Las docentes plantearon las unidades temáticas en la pizarra con los contenidos programados para el periodo de clase, sin embargo de las tres solo una planteó también los objetivos programados. Esta actividad es importante debido a que los objetivos son los que guían el proceso enseñanza aprendizaje y son los que apuntan a los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes.

Antes de empezar a detallar los nuevos contenidos de las clases, las docentes, prefirieron realizar un recordatorio de los acontecimientos de la clase anterior, esta actividad se realizó con la participación de los y las estudiantes. En principio se visualizó que fue con el propósito de determinar si los estudiantes habían estudiado en sus hogares, pero también se puede relacionar a que este tipo de actividad es recomendable realizarla para trascender a la continuidad de los siguientes contenidos, que tiene que ver con los conocimientos adquiridos y los que se van a instruir en el periodo de clase.

Una de las actividades utilizadas con mucha frecuencia en los periodos de clase por las docentes fue la realización de preguntas tanto al grupo como de manera dirigida a determinados estudiantes, además se observaron en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, desde las preguntas de remembranza de la clase anterior hasta el final del periodo de clase. En este sentido Pérez (1994), expresa que la técnica del interrogatorio por el grado de participación del alumnado es utilizado en todas las fases del proceso de enseñanza aprendizaje, desde el inicio como motivación hasta el final, como control, en las fases intermedias y

procesuales como mecanismo mantenedor de la atención, motivación, de reflexión y profundización.

Las preguntas dirigidas fueron más a los estudiantes con menos participación en la clase y no necesariamente a los alumnos de las etnias miskitas o sumu mayagnas, sino que al igual que la mayoría de los grupos de estudiantes existen algunos de ellos que participan muy poco y que pueden estar influenciados por diversos factores, pero en el caso específico del estudio no es significativo este tipo de estudiantes, por lo general existió bastante participación.

La técnica didáctica de trabajo en pequeños grupo es utilizada bastante por las docentes, fue evidente y constante en todas las observaciones realizadas. La técnica consistió en realizar una enumeración de acuerdo a los grupos que la docente creía necesario formar, luego la organización de los pequeños grupos y la asignación de la tarea a realizar. Según Molina (1999), refiriéndose a las técnicas grupales dice.

Las actividades grupales constituyen un medio esencial para garantizar el aprendizaje socializado, compartido y solidario. Esta actividad permite

fortalecer el aprendizaje entre compañeros. Es fundamental garantizar que la actividad grupal permita a todos los participantes brindar su aporte personal con la finalidad de que el trabajo no se concentre entre uno o dos alumnos, sino que todos logren construir grupalmente el conocimiento. Se trata esencialmente de lograr lo que los constructivistas llaman la construcción social del conocimiento. (p. 351)

A sí mismo en las entrevistas realizadas se obtuvo los mismos resultados, donde se coincidió en que se realizan trabajos de grupos en las actividades del aula de clase. Una de las docentes entrevistadas expresó.

“....se realizan trabajos por equipos [...] se intercalan no quedan juntos para que puedan [...] intercambiar conocimiento y experiencia [...], se dejan trabajos que les permitan aplicar estos conocimientos” (entrevista a docente de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía).

Producto de los trabajos grupales se realizaron otras actividades, como la exposición y presentación de las síntesis y resúmenes de la tarea realizada o las repuestas de las clases prácticas. En estas actividades los pequeños grupos pasan al frente con sus papelógrafos previamente elaborados y realizan la exposición, tomando parte cada uno de los y las estudiantes o bien en los grupos se elige un representante para que resuelva o conteste las repuestas del grupo.

La mesa redonda otra técnica didáctica que se derivó de un trabajo grupal, fue otra actividad efectuada en la situación educativa y que se originó a partir de la conformación de pequeños grupos de estudiantes para el análisis y síntesis de un documento entregado por la docente, luego en la siguiente etapa se facilitó la consolidación entre el grupo completo de estudiantes a través de la mesa redonda donde participaron todos y todas.

Las clases prácticas realizadas en el aula de clase es otra actividad didáctica efectuada a partir de los trabajos grupales, la característica de esta es que los pequeños grupos encuentren la solución a los ejercicios o problemas asignados por la docente, a través de guías de estudio o de

ejercicios previamente elaboradas. Las clases prácticas están más dirigidas a desarrollar aprendizajes independientes pero en la investigación se encontró que se realizaron de manera grupal. Para Dubon (2002), las clases prácticas consisten en el trabajo independiente de los estudiantes bajo la dirección del o de la docente, que permite vincular la teoría con la práctica y que tiene como objetivo profundizar el conocimiento científico técnico. Las clases prácticas se pueden desarrollar de manera individual, pero por la complejidad de algunas asignaturas o temas de la misma podrían realizarse en grupos pequeños de estudiantes.

Las técnicas didácticas utilizadas en la situación educativa son varias y de acuerdo a las entrevistas, si hay coincidencia con las observadas en el aula de clase. Las más utilizadas son:

“..... Se realizan actividades como la mesa redonda [...] exposiciones muy fluidas, muy buenas son excelentes en su mayoría [...] el trabajo de grupo ayuda mucho cuando se trabaja allí en el aula [...] la mesa redonda, hacemos seminarios [...] es lo que yo siento que ayuda más al alumno [...] de la etnia sumu

– mayagna o miskita” (entrevista a docente de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía).

En la situación educativa es frecuente encontrar las exposiciones orales de los docentes y en este estudio no fue la excepción, los resultados demuestran que las docentes utilizan esta actividad como medio para hacer llegar los conocimientos a los alumnos. En el contexto de la investigación se observó que no son las lecciones magistrales que en años anteriores eran las más comunes en los docentes, más bien estas exposiciones realizadas por las docentes son activas con la participación de los y las estudiantes.

Tanto en los trabajos en los pequeños grupos de estudiantes como en las clases prácticas grupales las docentes estuvieron garantizando la atención directa, atendiendo consultas de los integrantes de los grupos o de manera individual. Es obvio que si se necesita que los estudiantes avancen en el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario que las docentes en este caso, orienten, asesoren, faciliten, den seguimiento y evalúen el desarrollo de los y las estudiantes.

Es importante destacar también que en la situación educativa se utilizó el dictado como una técnica del proceso enseñanza aprendizaje. Las docentes hicieron uso de esta técnica para complementar las exposiciones orales y los documentos entregados (folletos) a los y las estudiantes, orientado a facilitar información de conceptos definiciones o la asignación de ejercicios de clases prácticas. El periodo utilizado en esta actividad fue muy poco en comparación al tiempo ocupado en los trabajos de grupos y exposiciones orales de las docentes.

En los párrafos anteriores he descrito los principales hallazgos encontrados en el proceso investigativo, pero se ha realizado o descrito tal a como se manifestó en la situación educativa, por lo que se hace necesario trascenderlo al tema que nos interesa en la investigación “las actividades desarrolladas en el proceso enseñanza aprendizaje con enfoque de Educación Intercultural”. La deducción de las observaciones realizadas en la investigación, indica que a pesar que se desarrollan diversas actividades didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje, las docentes no están incorporando los elementos del enfoque de educación intercultural. Las actividades didácticas en la situación educativa se orientan a desarrollar

capacidades en función de los contenidos temáticos establecidos en los programas de las correspondientes asignaturas. La actividad docente con enfoque intercultural en la situación educativa podemos relacionarla únicamente a las actividades de trabajos en grupos y a las preguntas realizadas por la docente, si bien es cierto que los trabajos en equipos pequeños tienen sus grandes ventajas en el aprendizaje de los y las estudiantes, pero hay que adicionarle otro elemento que es la interculturalidad, la que se puede lograr utilizando la metodología cooperativa, a la vez vinculando la acción del docente al contexto de la asignatura. Es decir en las observaciones de las actividades de las docentes se habló de los roles y funciones que debe desempeñar un docente, pero no se hizo notar cuales son los roles de los docentes en la educación intercultural, de la misma manera se habló bastante de los tipos de evaluación, pero no se habló de las evaluaciones con enfoque de educación intercultural. De ninguna manera se encontró que las docentes utilizaran ejemplos o contenidos provenientes de las etnias presentes en las aulas de clase, para ilustrar los conceptos, las generalizaciones dentro de los temas de las asignaturas.

Sin embargo en una de las entrevistas realizadas se expreso lo siguiente:

“Bueno en, en mi caso particular trato [...] de extraer de la experiencia [...] de los conocimientos que tienen y de las prácticas tradicionales de sus comunidades [...] adecuar ese conocimiento tradicional con el conocimiento científico que uno más quiere profundizando”. (Entrevista a docente de administración de empresa).

Quizás exista buena voluntad de las docentes, pero hace falta mayor impulso en este sentido Jordán (2005), expresa que muchos profesores tienen buena voluntad, tanto para ayudar a los alumnos minoritarios, como para intentar practicar una cierta educación intercultural, pero esta buena voluntad es insuficiente. En todos los países se ha puesto de manifiesto que la mayoría de los profesores entrevistados y observados, a pesar de empezar con buen ánimo su docencia en este campo, solían tomar actitudes y prácticas inadecuadas por lo general en los estudios realizados estos docentes pensaron que realizando unas pocas actividades puntuales relacionadas con el interculturalismo (una jornada multicultural al final del trimestre, por ejemplo), ya estaban

Llevando a cabo la educación intercultural deseada, otros llegaron a creer que todos los y las estudiantes son iguales. En el fondo, aunque las reacciones pueden parecer bastante distintas, la raíz de todas ellas es común; el buen deseo inicial es insuficiente si no va acompañado de una cierta formación en este campo.

5.1.3 Recursos didácticos utilizados en el proceso enseñanza - aprendizaje

En base a los recursos didácticos utilizados en la situación educativa, las más comunes encontrados en la observación fueron: las guías de clases prácticas, las tablas estadísticas, programas de educación primaria utilizadas en el análisis y síntesis de documentos y pequeños folletos entregados a los pequeños grupos en las actividades grupales.

Los medios y materiales didácticos encontrados en la situación educativa fueron los papelógrafos, cartulinas, fichas de contenido personales y la utilización del cañón en proyección de láminas previamente elaboradas, así como la pizarra y el borrador acrílico. Lo que se encontró como resultado del proceso investigativo es que la cantidad de medios o materiales didácticos utilizados por las docentes en el proceso enseñanza aprendizaje es muy reducida, cuando

estos tienen diversas funciones de instrucción. Pérez (1994), dice que la elección de los medios constituye un paso más en la definición del plan de instrucción en el que se han de contemplar tanto los objetivos de instrucción, como los contenidos y las actividades del docente. Los medios están al servicio de los estímulos que se vayan a provocar, por tanto una de las tareas necesarias es la de explicar aquellos procesos que se pretenden desarrollar en la clase. Entre estos estímulos pueden quedar encuadradas las siguientes categorías de medios:

- Palabras escritas (medios impreso o que usan la palabra escrita, la pizarra por ejemplo).
- Palabras orales (interacción verbal, aparatos sonoros etc.).
- Imágenes fijas y palabra oral (diapositivas, casete, cd, etc.).
- Imágenes en movimiento y sonidos (cine, tv, video, etc.).
- Representación gráfica de conceptos teóricos (imágenes animadas).

5.1.4 Contenidos que se profundizan con la práctica

Cuando se habla de la labor que realizan los y las docente en la construcción del conocimiento, es la manera de cómo

se les ayuda a los y las estudiantes a entender a investigar, desde los conceptos, los marcos de referencia y las mismas perspectivas de las asignaturas. Es la manera de cómo se construyen los conocimientos tanto a través del proceso instructivo del docente como la construcción del conocimiento de manera independiente por los y las estudiantes.

En la labor de construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante a la vez la identificación de los contenidos que se profundizan en las prácticas que realizan los y las estudiantes y que tienen estrecha relación con las competencias a desarrollar. Como resultado de la investigación se observó que las docentes profundizan los conocimientos que están estrechamente relacionados a las actividades inherentes a la misma asignatura, en el sentido de que los estudiantes deben de manejar los procedimientos prácticos propuesto por la docente enseñar y en los cuales los y las alumnos y alumnas deben profundizar. Los ejercicios prácticos desarrollados de manera individual y grupal se relacionaron a los planteados en los textos, en el caso del grupo de clase de la carrera de Administración de Empresas y los problemas resueltos en los grupos de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en

Pedagogía se relacionan a las competencias de la profesión (funciones y roles de los docentes y tipos y momentos de aplicación de las evaluaciones como temas centrales observados en el proceso investigativo). De la misma manera los temas de investigación emergen de las unidades temáticas o contenidos a desarrollar, estos temas son la plataforma para la implementación de otras actividades didácticas como la exposición, la mesa redonda etc.

En la profundización de conocimientos en la práctica los y las docentes, se proponen que los y las estudiantes se apropien de los conocimientos y desde luego sean capaces de llevarla a la práctica, como una acción competente para el futuro inmediato, sin embargo esta situación en un contexto multicultural requiere de la incorporación de otra competencia que es la interculturalidad. En el caso concreto del proceso investigativo se encontró que en la situación educativa está careciendo de esta aptitud que se debe desarrollar en los y las estudiantes, dado a que estos conocimientos llevados a las prácticas únicamente caben en una de las culturas existente en el contexto de la universidad.

Aneas (2005), se refiere a la competencia intercultural:

La competencia intercultural de una persona implicaría que la estamos calificando como hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales. Pero esta capacidad, esta competencia comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo. (p. 2)

5.1.5 Los temas de investigación en el proceso de construcción del conocimiento

En relación a los temas de investigación en el proceso de construcción del conocimiento aunque las docentes están apegadas al programa de la asignatura, que fue lo encontrado en la observación, no dejan de relacionar la investigación con los intereses de la universidad y del entorno de las comunidades. Esta acción educativa favorece

los esfuerzos encaminados a fortalecer el proceso de educación con enfoque intercultural. En el fragmento del contenido de la entrevista a una de las docentes que fueron parte de la investigación nos aclara como se están dando los procesos investigativos en función de la construcción del conocimiento en los y las estudiantes.

“Bueno en principio de acuerdo al programa [...] lo que está establecido en el programa [...] pero también damos una vista a lo que tenemos disponibles en el municipio [...] decir cuáles son los temas de interés para el municipio [...] que es lo que la gente está demandando [...] esas empresas [...] los estudiantes lleguen a esas empresas, conozcan de las experiencias y que puedan ellos hacer sus propias valoraciones [...] tratar de que las cosas que ellos investiguen sean cosas que tienen un interés para nosotros como municipio, para la universidad, pero que también estén ligados a sus campo de información” (entrevista a docente de la carrera de Administración de Empresas).

5.1.6 Criterios utilizados en la aplicación de evaluaciones

Los criterios de evaluación, se basan a los establecidos en los objetivos de la asignatura, en los planteamientos dirigidos a lo que se necesita que los estudiantes aprendan o dominen, pero en el caso de las asignaturas que retoman aspectos histórico y culturales a las evaluaciones se les da un carácter intercultural y se retoman criterios de experiencias vividas por los alumnos, sus conocimientos y las limitantes del español al momento de escribir en el caso de los indígenas.

A la vez se realizan los tres tipos de evaluaciones, en el inicio de las unidades temáticas se realiza la prueba diagnóstica para identificar los conocimientos previos de los estudiantes, esta acción es coincidente en todas las docentes, lo cual se constató además en la observación, el otro tipo de evaluación es la formativa, donde se implementa una serie de acciones, como los trabajos en equipo, las exposiciones y la última evaluación que se realiza en el aula de clases es la sumativa a través de las pruebas sistemática y el examen parcial. Al referirse a las evaluaciones una docente nos dice:

“...es muy importante aplicar los tres tipos de pruebas que tienen las clases [...] en primer lugar [...] conocer cuáles son los conocimientos previos que tienen los estudiantes [...] para en base a ello aclarar de acuerdo a los temas en desarrollo [...] la parte formativa es muy importante que es donde se adquieren los conocimientos de los estudiantes, para ello se ocupan diversas formas de trabajarlo [...] una explicación general de los temas, posterior a ello [...] se trabaja en equipo y ellos leen realizan lecturas dirigidas para después expresar su comprensión sobre el tema y a la par se dejan trabajos que les [...] permite afianzar los conocimientos. El repaso de la clase del día anterior es muy bueno porque hace un recordatorio de lo que se vio en la clase anterior y sirve para darle continuidad al nuevo tema” (entrevista a docente de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía).

5.1.7 Rol de los y las docentes y el medio interpersonal en la situación educativa

En el proceso de investigación a través de la observación, se documentaron además las áreas generales de algunas competencias docentes que no solo tiene que ver con

apoyar a los y las estudiantes en la construcción del conocimiento, sino también a crecer como persona y ser crítico de su entorno. Los resultados encontrados demuestran que si existe confianza entre docente y alumno o alumna que ha permitido la comunicación sin obstáculos e identificar situaciones específicas de los y las alumnos y alumnas, tal es el caso que se está manejando cuantos alumnos son de las comunidades que tienen que viajar para poder recibir las clases, a si mismo algunas de sus limitantes en las capacidades de aprendizaje. En otras palabras se puede decir que existe un buen nivel de interacción entre las docentes y los y las estudiantes que ayuda a promover nuevos valores y actitudes.

Según Duarte (2006), al citar a Maruny (1989), enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos en múltiples aspectos tales como sus ideas, sus capacidades de aprender en momentos determinados, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o lo desaniman a seguir a delante, sus hábitos de trabajos, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la

relación entre docente alumno alumna y entre los y las alumnas y alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, 1992, citado por Duarte, 2006, p. 176).

5.1.8 La acción educativa y la educación intercultural en los y las docentes

Es importante destacar que el enfoque de educación intercultural ha sido aplicado por las docentes en la situación educativa desde tres situaciones. La primera tiene que ver con los integrantes presentes en los grupos de clases, si son mayoritariamente indígenas o son mayoría mestizos. Esta característica condiciona al docente a adecuar toda su metodología de enseñanza aprendizaje, esta situación se corroboró en una de las entrevistas, de la cual se presenta este segmento.

“...el eje de interculturalidad, que es lo que nosotros hacemos [...] en los grupos de EIB [...] la situación cambia, porque debemos nosotros adecuar como docente al contexto donde de ellos tienen, que son las comunidades indígenas y en ese sentido una de las acciones más importantes [...] es extraer de la experiencia que ellos tienen de los conocimientos que

tienen y de las prácticas tradicionales de sus comunidades, entonces adecuar ese conocimiento tradicional con el conocimiento científico que uno más quiere ir profundizando.” (Entrevista a docente de la carrera de Administración de Empresa).

Esta otra situación que se relaciona a lo anterior y tiene que ver con el tipo de carrera desarrollada en la universidad y en específico en la extensión en el municipio de Rosita. El desarrollo de las clases con enfoque de interculturalidad es más relevante en las carreras que están dirigidas al fortalecimiento de las capacidades de los pueblos indígenas y donde los y las estudiantes mestizos son la minoría y a veces no se encuentran estudiantes mestizos en las aulas de clase en estas carreras. En estos caso si las docentes creen que se debe desarrollar las asignaturas con enfoque intercultural.

La última situación detectada en la puesta en práctica de la educación con enfoque intercultural en la situación educativa, es la que se relaciona con el tipo de asignaturas. Los docentes tienen mayores facilidades para tratar el tema intercultural en ciertas asignaturas, en otras se les hace difícil. Esta situación bastante compleja desde la

perspectiva, de que casi siempre en todas las carreras de la universidad se tiene la presencia de las etnias presentes en territorio. Fragmento de una entrevista es el siguiente:

“...cuando uno hace relación de de la teoría con la práctica [...] ellos hacen relación, expresan sus actividades que realizan [...] hacen comparaciones [...] hacen análisis [...] esa es la única forma que [...] siento que se puede dar dentro de lo que es la asignatura de Pedagogía, no así en Historia, por ejemplo en Historia si hay una gama de opiniones dentro del grupo y cuando se realizan actividades como la mesa redonda [...] permite que el alumno comparta sus experiencias, sus conocimientos de sus ancestros”. (Entrevista a docente de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía).

Las tres situaciones encontradas indican que el enfoque de educación intercultural hasta el momento no está lo suficientemente adaptado en el accionar de las docentes en la práctica educativa, si lo analizamos haciendo inferencias a los resultados podemos decir que existe una separación entre dos tendencia de formación la que se trabaja con

grupos de estudiantes con mayoría indígena considerada como educación intercultural y la que tiene tendencia a la tradicional, donde el conocimiento parte únicamente del método científico.

La otra preocupación es sobre el por qué en unas asignaturas se puede enfocar la interculturalidad y en otras no, la respuesta sería que se cuenta con estrategias didácticas claras y definidas para instruir sobre la base de la interculturalidad, por lo cual en algunas asignaturas a las docentes se les hace difícil instruir haciendo referencia a la interculturalidad, pero también es bueno agregar que puede ser por la falta de práctica en la aplicación de algunas estrategias didácticas. Además puede considerarse otro factor que depende de la consideración de las y los docente y que tiene que ver con la relevancia de la asignatura al contexto de las culturas indígenas y que si es un error que se está cometiendo en los propósitos de una educación intercultural para todos.

5.2 Valoración de la universidad desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural

En un estudio de este tipo dirigido única y exclusivamente a la actividad docente en la situación educativa del aula de

clase, era indispensable obtener una categoría relacionada a la valoración de la institución como tal, no con el propósito de que las docentes ratificaran los alcances de manera positiva por el hecho de trabajar para la universidad, sino obtener mayores elementos en el marco del funcionamiento de la universidad. En este caso la categoría no se enmarca y se analiza desde la situación educativa en el aula de clase, sino en todo su entorno como Institución Intercultural de educación superior en Nicaragua. Sobre esta base se analizó desde tres perspectivas: la práctica educativa con enfoque de educación intercultural, los Aportes de la URACCAN al sistema educativo y el trabajo de la URACCAN a nivel local en la extensión URACCAN Rosita.

5.2.1 Práctica educativa con enfoque de educación intercultural

Los resultados encontrados en la investigación demuestran el papel que ha desempeñado la URACCAN, como impulsora de la educación intercultural a nivel nacional, parte del trabajo de la universidad no está solamente en la construcción de curriculum cargado del enfoque intercultural que se lleva a la práctica a través de los y las estudiantes y docentes, sino en los procesos que ha acompañado en los

diferentes estatus sociales de la Región Caribe de Nicaragua. Al respecto una docente manifestó:

“La universidad URACCAN es relativamente nueva en comparación a las tradicionales del país, algo importante es que, se está partiendo de la sensibilización [...] que estamos en una diversidad cultural [...] que somos de diversas etnias, de diversas culturas [...]. Además es importante que estos temas no solo se planten en los currículum, sino más bien llevarlos a la práctica, como la ha realizado la universidad en los procesos de acompañamiento en el SEAR, en el modelo autonómico de salud. La universidad ha fortalecido el proceso de autonomía regional”. (Entrevista a docente de la carrera de Administración de Empresa).

Otro elemento encontrado producto del proceso investigativo se relaciona al proceso de establecimiento y al avance obtenido en los pocos años de actividad de la universidad. Desde la perspectiva de la orientación en la formación profesional, la URACCAN se ha centrado en dar respuesta a las realidades y necesidades de la población, tomando en cuenta las características propias y particulares de cada uno

de los contextos donde se ha establecido, esto equivale a decir que se ha considerado el carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural propio de la Costa Caribe Nicaragüense.

No es la excepción que en la extensión URACCAN Rosita, donde se realizó el proceso investigativo de la educación intercultural, aun con las limitaciones propias de los municipios más lejos del país, se ha logrado promocionar a profesionales de diferentes carreras, como la Educación Intercultural Bilingüe, Ciencias de la Educación en varias menciones, Administración de Empresa y Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local. El propósito fundamental de la formación en las diferentes carreras se orienta al compromiso con el proceso de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua y la articulación de los valores de Interculturalidad.

En principio el enfoque educativo curricular se orienta a brindar al estudiante una formación social humanística que le permitan comprender y tomar conciencia de las características de la sociedad de la Costa Caribe de Nicaragua, de su identidad cultural y étnica. Sobre esta base, el profesional graduado de la universidad debe tener la

capacidad para aplicar sus conocimientos en forma tal, que tengan un impacto positivo en sí mismo y en el entorno social.

El profesional que se plantea formar la universidad y que se fundamenta en la justificación curricular tiene que ser capacitado con conocimientos y habilidades interdisciplinarias, sobre la base de competencias actitudinales y aptitudinales que les permita impulsar los cambios necesarios en las dinámicas socioeconómicas, políticas y ambientales de las comunidades y pueblos de la Costa Caribe Nicaragüense.

El perfil profesional propuesto por la universidad en términos generales se refiere a la profesionalización de personas que respondan a la tarea de impulsar el desarrollo integral, sostenible y democrático, donde se desarrolle con eficiencia y responsabilidad los derechos económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicos, promoviendo de esta manera una ciudadanía intercultural.

5.2.2 Aportes de la URACCAN al sistema educativo

La URACCAN a partir de su funcionamiento ha desarrollado una serie de aportes al sistema educativo. Los elementos visibles están en la capacitación de docentes de primaria y

secundaria que a pesar que egresan con insuficiencias en la aplicación del enfoque de educación intercultural, son portadores de conocimientos teóricos que le van a permitir en cierto momento llevar a la practicas acciones que se le planteen en los programas y actividades educativas.

Es importante mencionar que no solamente ha aportado a la formulación del Sistema Educativo Autonómico Regional, sino que ha formado personal local para que lo implemente en las comunidades, asegurando de esta manera avanzar en el desarrollo de las comunidades respetando sus tradiciones y culturas y a la vez propiciando las relaciones interétnicas de cooperación.

En el campo Pedagógico la universidad ha incidido sobre la nueva forma de llevar el proceso educativo, desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe y no únicamente como un proyecto educativo. Los pocos elementos de la pedagogía intercultural que se vienen construyendo como solución para la educación de los pueblos y comunidades de la Región Caribe de Nicaragua se están insertando en el sistema educativo y es que en el plano institucional y político se habla de la educación intercultural bilingüe que a pesar que se dirige a las

comunidades de la costa Caribe esta llegará en cierto momento a una aplicación más amplia.

De la misma manera las universidades estatales del país han iniciado la discusión y el reconocimiento de la educación intercultural como una corriente que si a tomado auge y que se presenta como una solución a los problemas de la educación de los pueblos y naciones del mundo. El reconocimiento es para la URACCAN que ha logrado llevar la discusión a los niveles superiores del sistema educativo nacional poniendo como ejemplo el proceso educativo intercultural que ha logrado fortalecer y que ha producido muy buenos frutos en la Región Caribe del país.

5.2.3 El trabajo de la URACCAN a nivel local

Es importante realizar la valoración del trabajo que ha desarrollado la universidad a nivel local en la extensión URACCAN Rosita y sobre todo a lo expresado por las docentes facilitadores del proceso investigativo en este caso.

Las valoraciones se refieren a que es una universidad que garantiza oportunidades, que el propósito es formar profesionales locales, que en otras circunstancias no tendrían la posibilidad de estudiar más allá de la educación

secundaria y más aun se le ha dado prioridad a los estudiantes de las comunidades indígenas de integrar al sistema de educación superior.

La universidad se ha proyectado en varias direcciones no solamente como formadora en educación superior, sino como facilitadora de los procesos interculturales. La universidad es activa en los procesos de concertación en la planificación del desarrollo local, es comunicadora y respetuosa en el marco de los derechos y deberes de las diferentes etnias que interactúan en el contexto local.

La URACCAN a pesar que ha avanzado en el tema de la educación intercultural en el corto tiempo de funcionamiento, tiene retos y es que debe trascender de lo académico a la apropiación social. Se puede decir que la labor de la universidad es grande, pero hace falta mucho camino por recorrer, por lo menos hemos logrado avanzar en el reconocimiento de la diversidad cultural.

5.3 Acciones que permiten integrar actividades didácticas con enfoque de educación intercultural

Los resultados encontrados en el proceso investigativo, demuestran que hace falta mejorar en la incorporación de

actividades didácticas con enfoque de educación intercultural en el proceso enseñanza aprendizaje en la situación educativa. Por lo que se hace necesario realizar una propuesta para que se integren algunas actividades didácticas en la labor docente en el proceso enseñanza aprendizaje con enfoque de educación intercultural.

La propuesta que se plantea, contempla dos componentes que son necesarios para mejorar la acción educativa en la incorporación de actividades didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje y son los siguientes: desarrollo de capacidades en los y las docentes y la planificación de estrategias didácticas con enfoque de educación intercultural en la situación educativa.

5.3.1 Desarrollo de capacidades en los y las docentes

Sin duda para el mejoramiento en la implementación de la educación intercultural se requiere del fortalecimiento de capacidades en el personal docente, por lo que se tienen que impulsar propuestas y acciones en los ámbitos de la formación continua.

La labor de los y las docentes en el aula de clase no es tan sencilla a como se puede observar. Para que su accionar

sea eficiente y eficaz en el proceso enseñanza aprendizaje debe estar capacitado y más en un contexto multicultural como el nuestro, por lo que es necesario mantener y desarrollar capacitaciones en los siguientes aspectos:

- ❖ Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y de la conducta de los y las estudiantes.

El maestro debe tener dominio teórico de las capacidades de aprendizaje y conductas de los y las estudiantes, a la vez esos conocimientos deben ser aplicados en la práctica e internalizado para poder actuar en el proceso enseñanza aprendizaje. No siempre una recomendación teórica funciona en la aplicación práctica con los y las estudiantes, por lo tanto debe haber dominio para la aplicación práctica.

- ❖ Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas.

Los maestros deben estar capacitados Psicológicamente, para la acción educativa. Como todo ser humano los docentes tienen sus actitudes propias y que tienen sus afectaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. El maestro debe demostrar actitudes desde varias perspectivas: actitudes hacia sí mismo, actitudes hacia los estudiantes, actitudes hacia sus compañeros o colegas,

actitudes hacia la población y desde luego actitudes de cambio al paradigma de la educación intercultural. Los y las maestros que no saben demostrar las diferentes actitudes presentaran problemas en el proceso de instrucción o facilitación.

❖ Dominio de la materia que va a enseñar.

Los y las docentes deben tener dominio de los contenidos que van a enseñar por lo tanto deben estar en constante actualización y además de instruirse sobre las disciplinas que generan los contenidos a desarrollar.

❖ Conocimiento y dominio de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje son elementales para poder desarrollar los contenidos. Los y las docentes deben tener conocimiento y dominio de las diferentes técnicas de enseñanza y aprendizaje, dado que siempre se encuentran con estudiantes con diferentes actitudes de aprendizaje.

Los y las docentes deben ser capaces de ejecutar actividades didácticas que se relacionen y que den salida al trabajo de la educación intercultural. Se deben manejar

actividades que pueden estar dirigidas bien para tomar conciencia de la diversidad cultural, para manejar situación conflictivas y las actividades de profundización del conocimiento, tomando como referencia la esencia de la educación intercultural que es el reconocimiento de los conocimientos y tradiciones de las diferentes culturas y etnias presentes en el proceso educativo.

❖ Conocimientos en mediación Pedagógica con enfoque de educación interculturalidad.

Ante todo es importante que los y las docentes de la extensión de la URACCAN Rosita sean capacitados en mediación pedagógica con enfoque de educación intercultural. Los y las docentes deben poseer las habilidades para formar a personas que den respuesta en contextos multiculturales. Que además de facilitarse aptitudes de la profesión se faciliten actitudes de respeto, comprensión hacia las diferentes culturas y etnias existentes en el contexto local. Los y las docentes deben ser facilitadores en el reconocimiento de las tradiciones culturales, conocimiento tradicional expresado por los miembros del grupo de clase.

- ❖ Uso de las tecnologías de información y comunicación y la práctica en las aulas.

En la actualidad donde cada día los avances en la tecnología están en ascenso, los y las docentes deben estar capacitados para hacer uso efectivo en el proceso de instrucción. En la actualidad los y las estudiantes manejan con mayor facilidad los medios y la tecnología de la comunicación.

5.3.2 Planificación de estrategias didácticas con enfoque de educación intercultural en la situación educativa

Planificar las estrategias didácticas para el desarrollo de contenidos en la situación educativa, es obligación de cada uno de los y las docentes, pero en el aula de clase donde interactúan estudiantes de diversas etnias y culturas el docente debe de enfocar estrategias que favorezcan el aprendizaje en conjunto, es decir el o la docente debe de emplear estrategias que garanticen que los y las estudiantes de las diferentes culturas se sientan cómodos y tengan los mismos espacios de participación.

Es importante mencionar que no es posible elaborar una tipología específica de estrategias didácticas para que los y

las docentes la utilicen como guía en el proceso enseñanza aprendizaje, por el hecho de que estas depende de los siguientes criterios: los objetivos educacionales, la estructura del contenido a desarrollar, la etapa del proceso enseñanza aprendizaje, el tiempo y las facilidades física y las mismas características de la actividades didácticas. Sin embargo la propuesta se encamina a proporcionar elementos que le faciliten la elección de una buena estrategia didáctica que integre los elementos de la educación intercultural en la cual estamos interactuando.

Las estrategias didácticas a incorporar por los y las docentes deben contemplar la integración de los y las alumnas con los contenidos de las asignaturas. Estas estrategias didácticas deben proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes. Es importante que los y las docentes antes de planificar y ejecutar una estrategia didáctica consideren lo siguiente:

- Reconocimiento de las diferencias culturales en el aula de clase (las que están relacionadas a las etnias presentes en el aula de clase).
- Considerar las características de los estudiantes (estilos cognitivos, de aprendizaje y sobre todo capacidades de comunicación).

- Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes (Procurar la amenidad en el aula).
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
- Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- Potenciar la diversidad cultural y el descubrimiento de otros valores culturales.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual (el método cooperativo).
- Planificar los cambios necesarios para avanzar hacia la interculturalidad.

Pero además las estrategias deben incorporar el enfoque de educación intercultural, que además de facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes promuevan la educación intercultural, lo cual las vuelve más interesantes. Algunas recomendaciones que se pueden tomar como referencia para la ejecución de estrategias son las siguientes:

- Planificar y desarrollar actividades que implique la incorporación de temas, problemas y actividades que

tienen relación con nuestros intereses y preocupaciones en el contexto de los y las estudiantes.

- Relacionar lo que se aprende con nuestras experiencias en la vida diaria y con los conocimientos tradicionales.
- Encontrar relaciones entre temas de estudio y áreas de interés los y las estudiantes.
- Involucrar el grupo de estudiantes en procesos de investigación.
- Explorar temas y problemas desconocidos para los y las estudiantes.
- Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas.
- Reflexionar y autoevaluar el proceso de aprendizaje en conjunto con los y las estudiantes.

En el desarrollo de contenidos se pueden integrar dinámicas que además cumplen varios propósitos y uno de ello es la manera de cómo integrar contenidos con enfoque intercultural. En el anexo 5, Se presentan cuatro dinámicas idóneas para ser aplicadas en la situación educativa.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se pueden llegar una vez concluido el presente estudio son las siguientes:

- A pesar que se desarrollan diversas actividades didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje, las únicas con enfoque de educación intercultural son las actividades de trabajos en grupos y las preguntas que se realizan en el transcurso de la actividad educativa.
- Las actividades que se realizan en la situación educativa en el proceso de construcción del conocimiento carecen del enfoque de educación intercultural y están estrechamente relacionadas a la competencia profesional únicamente.
- Desde la perspectiva de la orientación en la formación profesional con enfoque de educación intercultural, la URACCAN se ha centrado en dar respuesta a las realidades y necesidades de la población, tomando en cuentas las características de los contextos donde se ha establecido, esto equivale a decir que se ha considerado

el carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural propio de la Costa Caribe Nicaragüense.

- La URACCAN con la realidad de aplicación del enfoque de educación intercultural ha incidido en el campo Pedagógico del sistema educativo nacional a partir de la formación de docente y el acompañamiento en diversos procesos educativo.
- La universidad para mejorar la acción educativa con enfoque de educación intercultural debe trabajar dos componentes: desarrollo de capacidades en los y las docentes y la planificación de estrategias didácticas con enfoque de educación intercultural en la situación educativa.

RECOMENDACIONES

Las principales recomendaciones que surgen después de finalizado el estudio son las siguientes:

A las autoridades académicas de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

- Para el mejoramiento en la realización de actividades didácticas con enfoque de educación intercultural en la actividad educativa se recomienda desarrollar capacidades en las y los docentes de la extensión URACCAN Rosita.
- A las autoridades de la URACCAN se les recomienda realizar mejoramiento en los currículos de las carreras universitarias incorporando al menos una asignatura dirigida a ampliar el tema de la interculturalidad.

Al personal docente de la universidad

- Planificar actividades que favorezca la profundización de conocimientos relacionados a las aptitudes que se deben desarrollar para ser competente en un contexto intercultural.

- Planificar técnicas didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje que promuevan la educación intercultural.
- Garantizar que el trabajo en equipo se convierta en un trabajo cooperativo para la obtención de mayores resultados en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

A los y las estudiantes

Demandar a las autoridades y cuerpo docente la formación profesional con aptitudes y actitudes que les permita desempeñarse en un contexto multicultural.

VII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguilar, I. M. (2008). *Animación sociocultural, educación intercultural y minorías étnicas*. Génesis de la educación intercultural. Universidad de Castilla-La Mancha España. p 10. mariajose.aguilar@uclm.es. www.rianimacion.org/foro_coloquio/educainter.pdf

Aneas, A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 35/5. 25 - 03 - 05. <http://www.rieoei.org/deloslectores/920aneas.pdf>.

Arnaiz, P. & Martínez, R. (2000). *La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural*. Congreso atención a la diversidad: "de la integración a una educación para todos. Las Palmas de Gran Canaria, 3 y 4 de Noviembre.

Arnaiz, P. (2002). La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos. Manual Digital de

http://www.educarm.es/primaria/docs/Integracion_minorias_etnicas.pdf

Batelaan, P. (1998). *Hacia un aula equitativa. Aprendizaje cooperativo en la educación de intercultural*. International Association for Intercultural Education (IAIE), Hilversum.

Cabo H. J., & Enrique M. C. (2004). *Hacia un concepto de ciencia intercultural*. Investigación didáctica. Facultad de Educación. Campus de Melilla. Universidad de Granada. , 22(1). p. 137 – 146.

Castro, L. (2003). El proyecto Educativo Institucional. *Cuadernos Interculturales*. [versión electrónica]. Septiembre, año/vol. 1, numero 001.

Corea, T. (2006). *Metodología de la investigación*. Dossier Maestría en Docencia Universitaria. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua. Managua. P. 102.

- Cunningham, K. M. (2004). *Educación superior indígena en Nicaragua*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO. Informe Nacional sobre la Educación Superior Indígena en Nicaragua. P. 62
- Davalos, P. (2002). *Movimiento Indígena Ecuatoriano: Construcción política y Epistémica*. Universidad Católica de Quito y Universidad Intercultural de la nacionalidad y pueblos indígenas. Universidad Central de Venezuela. P. 89-96.
- Duarte, F. E. (2006). *Psicología Pedagógica*. Dossier Maestría en Docencia Universitaria. URACCAN Las Minas. Siuna RAAN. Managua Nic. 234p.
- Dubón, M. (2002). *Las estrategias metodológicas*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía.
- Dubón, M. (2006). *Métodos y técnicas de la enseñanza contemporánea*. Maestría en pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Facultad de

Ciencias de la Educación y Departamento de Pedagogía. P. 102.

Dubón, M. & Zambrana, A. R. (2006). *Didáctica contemporánea de la educación superior*. Material compilado. Maestría en Docencia Universitaria. URACCAN Las Minas. Siuna RAAN. 183p.

Duriez, G. M. (2007). Compilación para el curso. *Seminario de Graduación*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. P. 88.

Fernández, C. F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias sociales*. Junio, vol. II, numero 96. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. p. 35 – 54.

Fernández de C, M. Magro, R. M. & Meza, M. (2005). Se Atiende La Interculturalidad Y La Diversidad En La Formación Del Docente Indígena. *Investigación y Postgrado*. [online]., vol.20, no.1, p.207-242. Disponible en Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316

- Fornet, B. R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. IKO. Editorial DEI San José Costa Rica. p 159.
- García, M. A. & Pérez S, M. (1997). *La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado*. Revista Electrónica Ínter universitaria de Formación del Profesorado, 1(0). [Disponiblhttp://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ed prima.htm].
- Gómez, L. J. (2003). Los productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural. Aula intercultural. Colectivo AMANI. www.aulaintercultural.org
- González, O. (2004). *La construcción de un modelo de educación superior intercultural*. Universidad Intercultural. Ciencia Ergo Sum. Universidad Autónoma del Estado de México. Vol. 11. Numero 003. p 304.

- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. Capítulo 4. Estudio de caso [CD-ROM]. Editorial McGraw-Hill. México
- Hooker, B. A. (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.
- Jordán, J. A. (2005). *Qué educación intercultural para nuestra escuela*. Qué debemos entender por educación intercultural. Universidad Autónoma de Barcelona. España. www.elkarrekin.org/files/pub/Jordan_1_.doc
- Linares, G. J. (2004). *Metodología y enfoques para la educación intercultural*. Estrategias didácticas en la inclusión: aprendizaje cooperativo. Proyecto: 119074-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C2.

López, L. & Kuper, W. (nd). *La Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*. Compilación de la Asignatura Seminario de educación intercultural bilingüe (EIB). Carrera de Ciencia de Educación con mención en Pedagogía. URACCAN. P. 107.

Marqués, P. (2001). *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. UAB. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. <http://dewey.uab.es/pmarques/actodid>

Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & gestión, 20. Universidad del Norte, 165-193 pmartincarazo@hotmail.com

Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. IESALC-UNESCO, CARACAS VENEZUELA. p. 68.

_____ (2007). *Interculturalidad y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC.

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales,
Universidad Central de Venezuela. E-
mail:dmato@unesco.org.ve.

<http://www.universia.net.co> - Universia Colombia

Generado: 31 August, 2009, 14:23.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna.* Editorial Paidós SAICF. Barcelona España. P. 344.

McLean, H, G. (2004). *Reflexiones sobre interculturalidad y la práctica de la interculturalidad.* Ponencia presentada en el seminario sobre intercambio de experiencias interculturales en Patzcuaro Michoacán. IPILC. URACCAN. p. 14.

Molina, B. Z. (1999). *Planeamiento didáctico, fundamentos principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo.* Editorial universitaria estatal a distancia. (EUNED). San José Costa Rica. p. 424.

Moraga, V. F. (2008). *Interculturalidad y educación. La construcción de la educación intercultural.*

Confederación Intersindical. (STES, Sindicato Ferroviario, STAS). III Foro Social Mundial de las Migraciones. Interculturalidad y Educación. Confederación Intersindical. P. 26.

Muñoz, S. A. (1995). *La educación intercultural hoy*. Universidad de Complutense. Servicios de publicaciones UCM, Madrid. p. 217-240.

_____(2001). *Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. España. Material compilado en dossier de Psicología de la Educación. Maestría en Docencia Universitaria. URACCAN, Recinto Siuna. p. 110 - 122.

Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II*. Técnicas y análisis de datos. Editorial LA MURALLA, S. A. Madrid. p. 198.

Pérez, P. R. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Metodología y estrategias didácticas. Colección práctica en educación. Oikos-tau. Barcelona Esp. p. 195.

Puig, D. R. (nd). *El Estudio de Casos en la Investigación Cualitativa y su Utilidad en la Educación*. p. 24

Preiswerk M. (2000). *Hacia una educación teológica intercultural*. El paradigma intercultural. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT) de La Paz. Bolivia. p. 20.

Quilaqueo R. D. (2005). *Educación Intercultural desde la teoría de control cultural en contexto de diversidad sociocultural Mapuche*. Universidad de Valparaíso Viña de Mar Chile. Cuadernos interculturales. Enero-Junio. Vol. 3, numero 004 p. 37-50.

Reglamento de posgrado y educación continúa. Universidad comunitaria intercultural. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. URACCAN. (2007).

Rodríguez, D. (2005). Principios de educación intercultural. Bases de un modelo de identidad para centrar el proyecto pedagógico. Primera parte. P. 6. <http://www.espaciopedico.com>

- Rojas, G. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula*. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades Universidad de Granada, Campus de Melilla. p. 17. www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article...
- Romam, L; Gomez, M. & Aranda, G. (2006). *La multiculturalidad como objeto de atención a la diversidad*. Universidad de Almería. p. 7. Material compilado en dossier de Pedagogía universitaria. Maestría en Docencia Universitaria. URACCAN, Recinto Siuna. p. 110 - 122.
- Roncal, M. F. (2006). *Educación Intercultural*. Programa lasallista de formación docente departamento de educación distrito de Centroamérica. Diplomado en innovaciones educativas y derechos humanos curso 6. Guatemala, julio de 2006. p. 164.
- Saballos, J. L. (2007). *Construyendo conceptos. Manual de educación ciudadana intercultural y autonomía*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN.

Salinas, C. (2002). Elaboración de un PEC y un PCC intercultural y compensador. *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Manual Digital de EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Murcia. P. 12. http://www.educarm.es/primaria/docs/05elab_pecypcc.pdf

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa Pedagógica*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona España. Capito 8. La atención a la diversidad.. p. 155 - 180. www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id

Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. (2004). *Modelo Pedagógico*. URACCAN. Managua. P. 37.

Valdés, M. (2006). *Las Competencias Pedagógicas en los Creativos Entornos Virtuales de Aprendizajes*

Universitarios.

File:///Maestia

IV

Encuentro\search.php?query=&Tepic=4

Zúñiga, M. & Ansión, J. (1997). *Qué entender por Interculturalidad. Interculturalidad y Educación en el Perú.* Foro Educativo.

VIII. ANEXOS

**UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA
COSTA CARIBE NICARAGÜENSE
URACCAN Extensión Rosita**

Anexo 1

Guía de la observación en el aula de clase

Observación: ____

Carrera: _____

Grupo: _____

Asignatura: _____

Docente observado: _____

Fecha y hora de la observación: _____

Lugar de la observación: _____

Contexto:

Anécdota (quién, cómo, con quién, con qué, por qué, en qué momento):

Interpretación:

Sugerencias:

Arcenio García G. Estudiante Maestría en Docencia Universitaria.

**UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA
COSTA CARIBE NICARAGÜENSE
URACCAN Extensión Rosita**

**Anexo 2
Guía de entrevista en profundidad
Entrevista No. _____**

Entrevistada: _____

Tema: _____

Entrevistador: _____

Fecha: _____

Datos de la entrevistada:

Contexto:

Preguntas:

- ¿Cuáles son las acciones que realizan los y las docentes en la situación educativa en el proceso enseñanza – aprendizaje, relacionadas al enfoque de educación intercultural.
- ¿Cuál es la labor que realizan los y las docentes en el proceso de construcción del conocimiento con enfoque de Educación Intercultural.
- ¿Cuál es la valoración de la formación profesional de la universidad, desde la práctica educativa con enfoque de educación intercultural?

Anexo 3. Instrumento de análisis de la observación no participante

La Escalera de la Inferencia constituye un instrumento heurístico, es decir, permite registrar, analizar e interpretar la información. Este instrumento está conformado por cuatro peldaños con niveles progresivos de complejidad (de abajo hacia arriba), en el primer peldaño se registran los hechos, sucesos o eventos; en el segundo peldaño se registran los significados que se le asignan a lo observado en el primer peldaño; el tercer peldaño recoge las interpretaciones que elabora(n) el (los) investigador(es) a partir de los peldaños anteriores y el cuarto peldaño expresa las interpretaciones teóricas producto de la investigación.

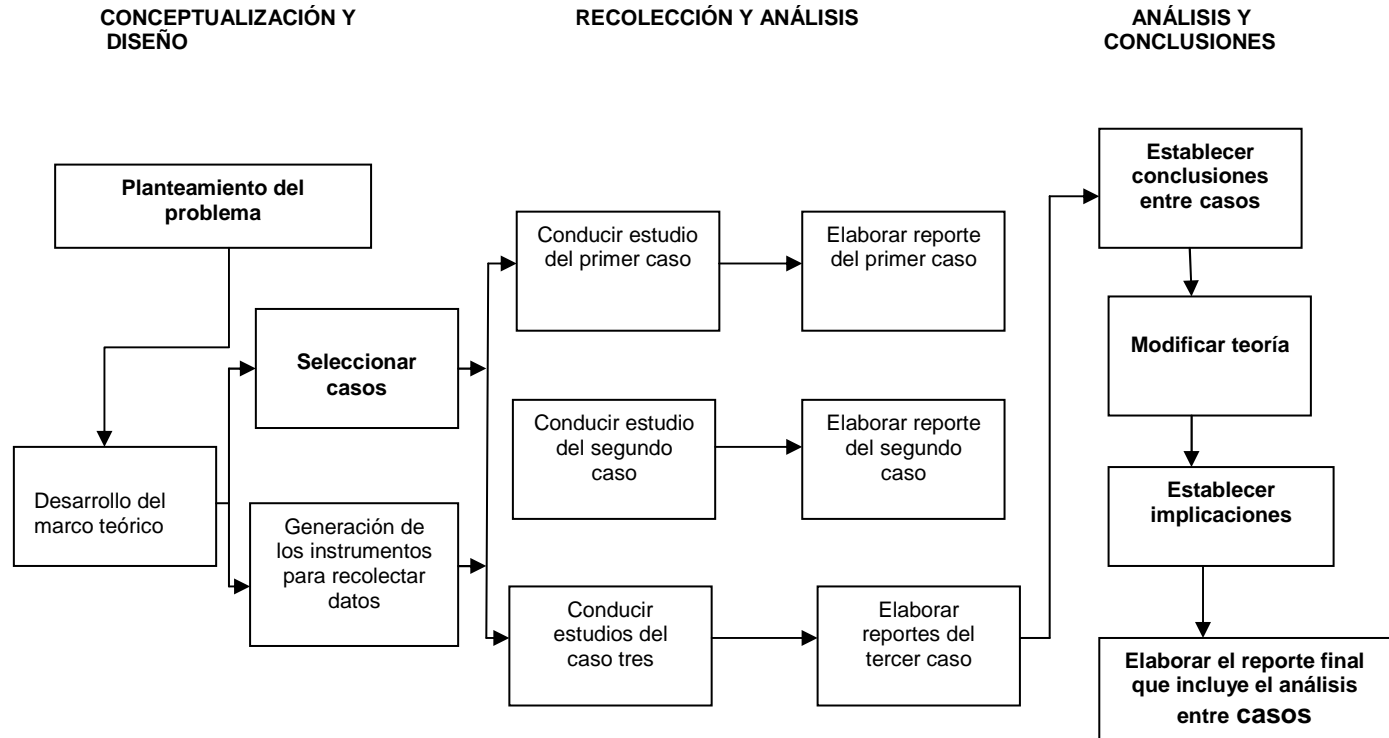
Observación No. 1

Observación No. 2

Observación No. 3

<u>Interpretaciones teóricas</u>	<u>Interpretaciones teóricas</u>	<u>Interpretaciones teóricas</u>
<u>Interpretaciones</u>	<u>Interpretaciones</u>	<u>Interpretaciones</u>
<u>Significados</u>	<u>Significados</u>	<u>Significados</u>
<u>Hechos, sucesos o eventos</u> <u>Actividades</u>	<u>Hechos, sucesos o eventos</u> <u>Actividades</u>	<u>Hechos, sucesos o eventos</u> <u>Actividades</u>

ANEXO 4. ESQUEMA DEL DISEÑO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Hernández, Fernández & Baptista, 2003

Anexo 5. Tres dinámicas con enfoque de educación intercultural que se pueden utilizar en la situación educativa (Fuente: Gómez, L. 2003)

DINAMICA No. 1

GARANTIZAR LA PARTICIPACIÓN.

TITULO: Jugando a las cartas

OBJETIVOS:

- Experimentar las dificultades que podemos encontrar al incorporarnos a un nuevo grupo, a una nueva realidad.
- Tomar conciencia de la necesidad de conocer los diferentes códigos de los grupos para establecer una buena comunicación.

DURACION: 30 minutos.

MATERIAL:

Tres barajas de cartas. Tres hojas con instrucciones diferentes de juego para cada grupo.

DESARROLLO:

1. Se forman tres grupos, de cuatro personas cada uno.

2. Se nombran tres observadores, uno por grupo.
3. El facilitador distribuye tres barajas de cartas con diferentes instrucciones de juego para cada grupo.
4. Cada grupo comienza su juego, sin poder hablar, con las instrucciones sobre la mesa.
5. Cuando han terminado una partida, o bien cuando el facilitador considera oportuno retira las instrucciones escritas de encima de la mesa. Seguidamente pide a un miembro de cada grupo que se cambie a otra mesa para seguir jugando.
6. Se reanuda el juego y se vuelve a realizar otra partida.
7. Si el facilitador considera oportuno se volverá a efectuar otro cambio de jugadores o bien dar por concluido el juego, para pasar a la evaluación.

EVALUACION:

Podemos comenzar por poner en común como se han sentido los "jugadores". Seguidamente daríamos paso a los observadores/as para que expongan lo que han estado observando en el juego (por supuesto, sin entrar a realizar valoraciones).

Posteriormente pasaríamos a poner en común entre todos que es lo que ha pasado en los diferentes momentos del juego.

Por último nos podríamos preguntar, ¿qué tiene que ver todo esto con los grupos? ¿Con la pertenencia y la incorporación a grupos nuevos? ¿Y con los diferentes códigos de comunicación que se establecen en grupos distintos?

¿Cómo facilitar una buena acogida a un nuevo miembro?

¿Cómo poner en común los diferentes códigos que se dan en grupos diferentes?

DINAMICA No. 2

TITULO: Acaba el cuento. (El eclipse)

OBJETIVOS:

- Es una dinámica para analizar nuestras actitudes ante otras culturas.

DURACION: 20 - 30 minutos.

MATERIAL:

Se necesita papel y bolígrafos.

DESARROLLO:

Se lee un cuento sin terminarlo y se pide a las y los participantes que lo acaben individualmente. Cuando hayan terminado se pide a algunas personas si quieren leer su final en alto. Después se lee el final del cuento, propuesto por el escritor o la escritora... Se analizan los finales.

El cuento, "El eclipse" del escritor guatemalteco Augusto Monterroso es un buen ejemplo para utilizar en esta dinámica, aunque otros cuentos también pueden servir. ("El eclipse y otros cuentos").

EVALUACION:

(Aquí utilizamos el cuento “El eclipse” como ejemplo.)

¿En quiénes pensamos cuando en el cuento hablan de indígenas? ¿Cómo son?

¿Con qué asociamos a fray Bartolomé?

¿Con quién nos identificamos más, con los indígenas o con fray Bartolomé?

¿Qué sabemos de la sabiduría de los pueblos centroamericanos?

¿Alguien ha leído Tintín y el Templo del sol? ¿Qué pasa en esta historia?

¿Qué entendemos por emigrante? ¿Y extranjero? ¿Un holandés que vive y trabaja en

Cataluña qué es? ¿Cómo influye la imagen que tenemos de indígenas en el final del cuento? ¿Y cómo influye la imagen que tenemos de “extranjero” o “emigrante” en nuestro trabajo cotidiano?

Cuento

EL ECLIPSE

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva.

Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de si mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intento algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis- les dijo - puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas le miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso

DINAMICA No. 3

LA ESCUELA DE LAS PROPUESTAS

OBJETIVO:

Cómo planificar acciones que avancen hacia la interculturalidad.

DURACION:

Todo el que pensemos necesario.

MATERIAL:

Un cartel grande con una escuela dibujada, con cuatro pisos que responden a los posibles campos de actuación. Cada uno de estos pisos estará dividido en tres partes: intervenciones a corto, medio y largo plazo.

Material fotocopiado de las diferentes propuestas para cada ámbito de trabajo.

DESARROLLO:

Situamos lo que vamos a hacer: "después de haber estado trabajando sobre las diferentes actividades es el momento de actuar, vamos a pensar sobre las cosas chiquitas y sobre los grandes cambios para seguir avanzando".

PRIMER PASO

Vamos a hacer una lluvia de ideas sobre las diferentes propuestas que se nos ocurren en estos cuatro campos de actuación y en los tres planos de tiempo. Vale cualquier tipo de propuesta, ya vendrá el momento de valorarla y programarla.

Cada persona, en un papelito va apuntando sus ideas. Hacemos una puesta en común de las diferentes ideas y hacemos una primera valoración.

SEGUNDO PASO.

Distribuidos en 4 grupos, uno con cada propuesta de intervención, hacemos una lectura del tipo de intervención y la valoramos teniendo en cuenta la posibilidad práctica de realizarla en nuestra escuela.

Presentamos lo trabajado en cada uno de los grupos, al resto de compañeros.

TERCER PASO

Tomamos una de las propuestas apuntadas en la lluvia de ideas y planificamos como llevarla a cabo.

DIFERENTES INTERVENCIONES CON LAS MAYORIAS Y CON LAS MINORIAS.

- LA DIMENSION PREVENTIVA

Planificar un plan de acogida en el centro, aula.

- EL CURRICULUM.

Puesta en práctica de una unidad didáctica de acercamiento a otras culturas.

- LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Pensar el comedor escolar desde la interculturalidad.

- LA RELACION CON EL ENTORNO.

El trabajo con las familias, con otras intervenciones del entorno.