



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Fernández Nistal, María Teresa; Torres Arenas, Elia; García Hernández, Claudia
Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de
secundaria de la población indígena yaqui
Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 152, abril-junio, 2016, pp. 109-127
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13244824007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL* | ELIA TORRES ARENAS**
CLAUDIA GARCÍA HERNÁNDEZ***

El objetivo del estudio fue identificar las creencias sobre la educación intercultural (EI) y analizar las prácticas de enseñanza de 37 profesores que imparten docencia en centros de secundaria de la comunidad indígena yaqui (Sonora, México). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los profesores y se realizaron observaciones de las clases. El análisis de contenido de las respuestas de los profesores en la entrevista permitió identificar seis creencias sobre la EI: a) adquisición del conocimiento cultural; b) interacción entre distintas culturas; c) déficit y compensatoria; d) igualitarista; e) educación pertinente; y f) educación en valores. El análisis de los registros de observación de las clases mostró un escaso desarrollo de actividades que promueven competencias interculturales y el trabajo cooperativo entre los alumnos; los profesores imponen las normas de conducta, y a pesar de que la mayoría indaga acerca de las ideas previas de los alumnos, no las utilizan como estrategia metacognitiva.

The objective of this study was to identify beliefs regarding intercultural education (IE) and to analyze teaching practices of 37 teachers at secondary schools in the Yaqui indigenous community (in the state of Sonora, Mexico). Semi-structured interviews were applied to teachers and classroom observation was conducted. Content analysis of the answers from teachers during the interviews permitted the identification of six beliefs about IE: a) acquisition of cultural knowledge; b) interaction among different cultures; c) deficit and compensatory; d) egalitarian; e) relevant education; and f) values education. Analysis of the registries of classroom observations demonstrated limited development of activities that promote intercultural competencies and cooperation among students; teachers impose behavioral norms and although the majority of teachers ask about student pre-existing ideas, they do not use these ideas as part of a metacognitive strategy.

Palabras clave

Educación intercultural
Creencias del profesor
Práctica docente
Educación secundaria obligatoria
Educación indígena

Keywords

Intercultural education
Teacher beliefs
Teacher practices
Mandatory secondary schooling
Indigenous education

Recepción: 12 de mayo de 2015 | Aceptación: 17 de agosto de 2015

- * Profesora investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctora. Líneas de investigación: concepciones del profesorado y alumnado, prácticas docentes, evaluación cognitiva. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con A.M. Tuset y E. Ochoa), "Un estudio normativo de los ítems madurativos del test del dibujo de dos figuras humanas en niños indígenas yaquis", *Interdisciplinaria*, vol. 31, núm. 2, pp. 297-322; (2014, en coautoría con S.M. Mercado), "Datos normativos de las matrices progresivas coloreadas en niños indígenas yaquis", *Anuario de Psicología*, vol. 44, pp. 373-385. CE: teresa.fernandez@itson.edu.mx
- ** Asistente nivel II del proyecto de investigación titulado: "Concepciones y prácticas sobre la educación intercultural en maestros y alumnos de poblaciones indígenas rurales", financiado por SEP/SEB-CONACYT. Maestra en Ciencias. Línea de investigación: educación intercultural. CE: eliahtorres@hotmail.com
- *** Profesora investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctora. Líneas de investigación: cultura organizacional y educación. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con M. López, R. García y A.M. Domínguez), "Conductas agresivas del acoso escolar en estudiantes de secundaria", en S.B. Echeverría, M.T. Fernández, E. Ochoa y D.Y. Ramos (coords.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social*, México, Pearson Educación, pp. 65-74; (2013, en coautoría con S.M. Mercado, E. Ochoa, M.T. Fernández y P. Duarte), "Conocimientos y creencias sobre la educación cívica en maestros de primaria y alumnos de secundaria", *CULCyT Cultura Científica y Tecnológica*, vol. 51, pp. 42-51. CE: cgarcia@itson.edu.mx

INTRODUCCIÓN¹

El objetivo de este artículo es presentar resultados de un trabajo dirigido a identificar las creencias sobre la educación intercultural (EI) y las prácticas docentes de profesorado de educación secundaria que trabaja en escuelas situadas en la región indígena yaqui (Sonora, México). Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que incluye también el análisis de las concepciones sobre la EI y actuaciones en clase de alumnos de esta comunidad indígena. Los ámbitos teóricos y de investigación en que se basa este artículo son los estudios sobre la atención educativa a la diversidad cultural y las políticas educativas de México en relación a este tema, las investigaciones acerca de las concepciones del profesor sobre diversidad y EI, y el análisis de las prácticas docentes desde este enfoque educativo.

El término “interculturalidad” se entiende como un proceso de interacción y diálogo entre grupos y personas de diversas culturas, basado en posiciones de igualdad y en el respeto y reconocimiento de las diferencias, que conduce a una transformación y enriquecimiento mutuos (Fornet-Betancourt, 2004; Schmelkes, 2009). Uno de los aspectos clave del concepto de interculturalidad es el de diversidad (de género, edad, etnias, lenguas, religiones, etc.), que se entiende como un proceso inherente a los seres humanos (Aguado, 2007; Moliner *et al.*, 2010). La diferencia de la procedencia cultural es un sustento dinámico desde el cual las personas y grupos construyen su identidad (Hirmas, 2008).

A lo largo de la historia de la educación se han aplicado distintos modelos educativos de atención a la diversidad cultural; éstos se pueden situar en un *continuum* que parte de una perspectiva monocultural y evoluciona hacia las perspectivas multicultural, intercultural y sociocrítica (Sleeter y Grant, 2003; Sabariego, 2002).

En la perspectiva educativa monocultural se encuentran el modelo asimilacionista,

el segregacionista y el compensatorio, que corresponden a políticas educativas conservadoras y se sustentan en la teoría del déficit cultural. Estos modelos imponen la cultura hegemónica a las poblaciones minoritarias (Sabariego, 2002). En México, la trayectoria histórica de las políticas educativas de atención a la diversidad está ligada a la educación indígena; en la primera mitad del siglo XX los sistemas educativos estaban fundamentados en los modelos educativos asimilacionista y compensatorio, que establecieron un programa único de nación basado en la idea de una sola lengua, el español, y una sola cultura, la hegemónica occidental, para todos los alumnos (Gallardo, 2004). Esta política indigenista fue criticada como “etnocida”, pues tiende a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal (Stavenghagen, 1988, cit. en García, 2004).

En la perspectiva multicultural se reconoce la diversidad cultural y se concibe la escuela como un agente favorecedor del pluralismo cultural; en ésta se plantean actividades de enseñanza que fomentan el conocimiento de las características manifiestas de otros grupos culturales, pero dejando intacta la estructura formal del currículo explícito de la cultura dominante. En el fondo, la finalidad de esta perspectiva es crear una sociedad homogénea en la que las personas establezcan un diálogo superficial entre contenidos culturales diversos (Gil, 2008; Sabariego, 2002). Este enfoque se inserta en las políticas educativas neoliberales y surge en México en la década de los setenta, cuando la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) propuso el modelo bicultural-bilingüe para las escuelas indígenas (Fuentes, 2010). Este modelo se convirtió en un programa de transición para facilitar el paso de la lengua materna indígena a la dominante (Schmelkes, 2002).

En el enfoque educativo intercultural, la diversidad cultural se considera un elemento

¹ Estudio financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP/SEB-CONACyT. Clave: 159948.

positivo y enriquecedor, que hay que fomentar, valorar y respetar; se reconoce el derecho de la persona a ser diferente, es decir, a afirmar su propia identidad cultural, y se promueve una conciencia crítica hacia el racismo y la discriminación (UNESCO, 2006). Esta perspectiva educativa es básicamente una educación en valores, para la paz y la democracia (Díaz-Aguado, 2013; Schmelkes, 2009).

La consecución de una EI exige a los centros educativos transformaciones en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2004). Los cambios en la dimensión de prácticas educativas se fundamentan en las perspectivas constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje y el enfoque socioafectivo. Algunas de las estrategias de enseñanza que se han propuesto son las siguientes: a) partir de las experiencias y el nivel de conocimiento de los alumnos y atender sus necesidades individuales para lograr una educación pertinente y aprendizajes significativos; b) utilizar métodos cooperativos y crear un clima en el aula que permita la participación e interacción positiva; c) promover actitudes interculturales positivas a través de actividades sociomorales (aclaración de valores y discusión de dilemas) y el enfoque socioafectivo (provocar aprendizajes vivenciales y ayudar a los alumnos a ponerse en lugar de los otros); y d) introducir actividades de análisis crítico de temas sociales o afectivos relacionados con la diversidad cultural, la igualdad, la justicia, etc. (Díaz-Aguado, 2013; Jordán *et al.*, 2001). En relación a los planes de estudio, se recomienda que introduzcan contenidos sobre el contexto cultural de cada país, sus saberes prácticos tradicionales, además de la ciencia y la tecnología, y contenidos que fomenten el conocimiento de la cultura de los otros (UNESCO, 2006).

En la década de los noventa, la DGEI introdujo por primera vez el término “educación intercultural”, cuando cambió el nombre Educación Bilingüe Bicultural, que era el programa vigente de educación primaria

indígena, a Educación Bilingüe Intercultural. En ese momento, la DGEI definió la EI como:

...aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actividades y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (DGEI, 1999: 11).

Esta circunstancia supuso la adopción de una nueva perspectiva en la educación indígena que tuviera en cuenta las relaciones entre las diferentes culturas, y el aprendizaje de la valoración de la diferencia y de la vida en común, en una sociedad multicultural (Schmelkes, 2002).

A inicios del siglo XXI, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció oficialmente una EI para todos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, al plantear como uno de los objetivos: “Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP, 2001: 136).

Recientemente, la SEP publicó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (*Diario Oficial*, 2014), en donde se establece la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico transversal de todo el sistema educativo. La definición actual de EI adoptada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) es:

El conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Personas que

reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad y respeto, que intenten comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas (*Diario Oficial*, 2014: 6).

Finalmente, la perspectiva sociocrítica integra los modelos antirracista y radical dirigidos a formar personas críticas y activas frente al racismo y la desigualdad socioeconómica. Desde este enfoque se pretende vincular la escuela, la sociedad y la política (Gil, 2008; Sabariego, 2002).

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En la línea de investigación sobre el pensamiento de los profesores, se han utilizado distintos términos para referirse a las concepciones del profesorado relacionadas con su actividad docente (creencias, teorías implícitas, ideas previas, conocimiento práctico, etc.). El término “creencia” ha sido uno de los más utilizados. Las creencias son construcciones psicológicas formadas por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se consideran verdaderas (Richardson, 1996), que definen y dirigen las acciones de las personas y actúan como guías para la interpretación de nuevas situaciones educativas (Richardson, 1996; Van Driel *et al.*, 2007). En relación con la naturaleza y procesos de cambio de las creencias, se asume que son representaciones más o menos implícitas, que presentan una alta variabilidad e incertidumbre, están vinculadas con experiencias personales y son difíciles de modificar (Van Driel *et al.*, 2007).

La revisión de la bibliografía sobre el tema de las concepciones de los docentes en relación con la atención educativa a la diversidad cultural, indica que las investigaciones se han dirigido fundamentalmente al estudio de las creencias y actitudes sobre el concepto

de diversidad cultural (Aguado, 2007; Akiba, 2011; Cardona *et al.*, 2010; Causey *et al.*, 2000; Garmon, 2004; Gil, 2008; Kyles y Olafson, 2008; Moliner *et al.*, 2010; Pohan y Aguilar, 2001; Rodríguez-Martin, 2013; Silverman, 2010). El estudio de las concepciones de los profesores acerca de la EI se ha abordado en las investigaciones de Aguilar (2004), Bastiani *et al.* (2012), Fuentes (2010), Leiva (2010), Pozo y Martínez (2003) y Vergara (2009). Otros conceptos relacionados con este tema, que también se han estudiado, son el multiculturalismo y la igualdad (Hachfeld *et al.*, 2011).

La mayoría de estos estudios se ha realizado en Estados Unidos y algunos países de Europa y han utilizado distintos métodos de acopio de información para analizar las concepciones de los profesores (cuestionarios, entrevistas, autobiografías, etc.). Los resultados obtenidos son dispersos, y dependen de la metodología utilizada y de las características del contexto sociocultural de los participantes; no obstante, se pueden establecer algunas conclusiones al respecto: a) se han identificado distintas concepciones o creencias del profesorado sobre la diversidad y la EI, que no corresponden a los principios de una perspectiva educativa intercultural (Aguilar, 2004; Bastiani *et al.*, 2012; Pozo y Martínez, 2003); b) en general, los profesores manifiestan una actitud negativa hacia grupos y personas de otras culturas (Aguado, 2007; Gil, 2008; Moliner *et al.*, 2010); y c) existen algunas variables personales de los profesores que pueden influir en el desarrollo de creencias multiculturales e interculturales (Akiba, 2011; Garmon, 2004; Hachfeld *et al.*, 2011; Kyles y Olafson, 2008).

En cuanto a las concepciones del profesorado sobre la EI y la diversidad, una integración de los resultados obtenidos en los estudios empíricos sobre este tema puso de manifiesto cuatro categorías de concepciones: a) concepción del igualitarismo ingenuo, también denominada *color-blind* (Causey *et al.*, 2000; Kyles y Olafson, 2008); b) concepción compensatoria (Gil, 2008;

Moliner *et al.*, 2010; Pozo y Martínez, 2003); c) concepción de la EI como el intercambio y aprendizaje de los conocimientos de diferentes culturas (Aguilar, 2004; Bastiani *et al.*, 2012; Leiva, 2010; Vergara, 2009); y d) concepción de la EI como la enseñanza de la lengua materna de los alumnos (Bastiani *et al.*, 2012; Fuentes, 2010).

La concepción del igualitarismo ingenuo se basa en el principio de que cada persona nace con los mismos derechos y oportunidades y debe ser tratada con igualdad. Los profesores que sostienen esta concepción niegan las diferencias culturales y étnicas de los alumnos, y no tienen en cuenta cómo éstas pueden afectar las oportunidades de aprendizaje en el aula. Esta concepción se ha identificado en los estudios de Causey *et al.* (2000) y Kyles y Olafson (2008) realizados en Estados Unidos.

La concepción compensatoria se caracteriza por asociar el concepto de diversidad cultural a las ideas de carencia y déficit; los profesores que sostienen esta concepción consideran que el objetivo de la EI consiste en proporcionar medidas compensatorias dirigidas a la discriminación positiva de los grupos desfavorecidos. Esta concepción ha sido descrita en los estudios de Gil (2008), Moliner *et al.* (2010) y Pozo y Martínez (2003), llevados a cabo en escuelas de España a las que asistían alumnos gitanos y emigrantes.

La concepción de la EI como el intercambio y aprendizaje de conocimientos de diferentes culturas ha sido identificada en estudios realizados en México con profesores de preescolar y primaria indígenas (Aguilar, 2004; Bastiani *et al.*, 2012; Vergara, 2009) y en el estudio de Leiva (2010) con profesores españoles que atendían alumnos inmigrantes.

En cuanto a la concepción de la EI como la enseñanza de la lengua materna de los alumnos, se ha registrado en los estudios de Aguilar (2004), Bastiani *et al.* (2012) y Fuentes (2010), en los que participaron profesores indígenas mexicanos.

EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

La revisión de la bibliografía sobre los estudios que han utilizado el método de la observación para analizar las prácticas docentes desde el enfoque intercultural indica que existen pocos estudios con este método; únicamente se encontraron los trabajos de Aguado (2007) y Gil (2008) realizados en España, el estudio de Causey *et al.* (2000) llevado a cabo en Estados Unidos y el trabajo de Bastiani *et al.* (2012) realizado en México. Aguado (2007) y Gil (2008) utilizaron escalas de estimación para analizar el grado de ajuste de las prácticas de los profesores al enfoque de atención a la diversidad cultural. Estas escalas estaban formadas por cuatro dimensiones: motivación y afectividad, disciplina, tipo de actividades y organización del aula. Los resultados indicaron que los profesores promueven la motivación y afectividad de los estudiantes, pero no su motivación intrínseca; en cuanto a la disciplina encontraron un nivel de ajuste moderado al enfoque intercultural; con respecto al tipo de actividades, los profesores promueven el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones y debates, sin embargo, las actividades de clarificación de valores no son tan frecuentes; y sobre la organización del aula, los resultados mostraron que los profesores facilitan los recursos para el trabajo en grupo cooperativo, pero no clarifican a los alumnos su papel en el grupo ni la idea de cooperación como razón para el agrupamiento.

Causey *et al.* (2000) utilizaron la técnica de notas anecdóticas y un instrumento de observación estructurado que evalúa las interacciones que establecen maestros y estudiantes, con el objetivo de analizar la estabilidad en el tiempo de la reestructuración cognitiva que dos maestras habían logrado después de un curso sobre atención educativa hacia la diversidad.

En México, el estudio de Bastiani *et al.* (2012) utilizó la técnica del registro narrativo con el objetivo de identificar si la ejecución en el aula de maestros de escuelas primarias indígenas de la región ch'ol (Chiapas) se ajustaba al modelo intercultural bilingüe. Los autores tuvieron en cuenta el tiempo dedicado al idioma indígena, la presencia de material didáctico en lengua ch'ol, la actitud del maestro y de los alumnos, y la organización en el aula. Los resultados indicaron un escaso ajuste al enfoque intercultural: el ambiente en el aula se caracterizó por la autoridad vertical y rígida —el profesor decide las actividades que se realizan sin considerar las capacidades y habilidades de los estudiantes— y el uso de estrategias didácticas convencionales —el profesor explica—; en relación a la organización, en pocas ocasiones agruparon a los alumnos en pequeños equipos de trabajo.

OBJETIVOS

El estado de conocimiento acerca del estudio de las concepciones de los docentes sobre la EI muestra que las investigaciones realizadas en México se han llevado a cabo con profesores indígenas de preescolar y primaria, y que existe un vacío de conocimiento sobre lo que piensan con respecto a este enfoque educativo profesores de secundaria que ejercen la docencia en comunidades indígenas y que, por lo general, son mestizos y no han recibido la formación sobre educación indígena del profesorado de primaria. Por otro lado, en esta línea de investigación es escaso el número de trabajos que analizan las prácticas de enseñanza con un enfoque intercultural utilizando el método de la observación, en conjunto con la técnica de la entrevista, para estudiar las concepciones y creencias de los profesores. En México, el único trabajo que hemos encontrado es el de Bastiani *et al.* (2012). La conjunción de diferentes métodos de obtención de datos sobre un mismo fenómeno permite contrastar la información

obtenida y aporta evidencias sobre la validez de los resultados.

Teniendo en cuenta los vacíos de conocimiento en esta línea de investigación, y la importancia del estudio de las creencias y prácticas de los profesores para obtener una comprensión más completa de cómo conciben e integran en el aula los principios de la EI, se plantearon los siguientes objetivos: a) identificar las creencias sobre la educación intercultural de profesores de centros de secundaria situados en la comunidad indígena yaqui; y b) analizar sus prácticas docentes en el aula, en concreto cuatro acciones del proceso de enseñanza: actividades educativas, indagación de las ideas previas de los alumnos, organización y estrategias en la disciplina. Los resultados que se obtengan permitirán detectar necesidades de capacitación docente en relación al enfoque de la EI, que pueden ser útiles en los procesos de formación del profesorado.

MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo fenomenológico de un caso particular (profesores de secundaria que atienden alumnos que viven en una comunidad indígena), con un enfoque de investigación mixto, que consistió en cuantificar datos cualitativos obtenidos de entrevistas y observaciones (diseño de transformación secuencial) (Creswell, 2003).

Participantes

Los participantes son 37 profesores de educación secundaria de 5 centros escolares (3 telesecundarias y 2 técnicas), situados en la comunidad indígena yaqui (Sonora, México). De los 37 profesores, 16 son mujeres y 21 son hombres cuyas edades se encuentran entre los 23 y 62 años de edad ($M=42.95$; $DE=9.90$). Los años de docencia oscilan entre 1 y 34 ($M=15$; $DE=10.27$). En cuanto a su formación académica, 15 profesores son licenciados en diversas especialidades de educación secundaria de la Escuela Normal Superior, 3 en Pedagogía en

el Instituto Superior de Educación Telesecundaria, 6 profesores cuentan con licenciaturas en distintas disciplinas de otras instituciones de educación superior y 13 tienen estudios de posgrado en educación. Veintidós profesores habían asistido a cursos sobre diversidad y EI ofrecidos por la SEP. El muestreo fue de participantes voluntarios.

Contexto

El grupo indígena yaqui o yoreme pertenece a la familia Yuto-Azteca, grupo Pima y subgrupo Opata Cahita Tarahumara (Fábila, 1978). Antes de la conquista española vivían en pequeños agrupamientos en los márgenes del curso inferior del río Yaqui, en el actual estado de Sonora. Eran agricultores seminómadas y guerreros (Spicer, 1994). Con la colonización de los misioneros jesuitas, la población yaqui se concentró en ocho pueblos (Loma de Guamúchil —tradicionalmente pueblo de Cócorit—, Loma de Bacum, Tórim, Vícam Pueblo, Pótam, Ráhum, Huírivis y Belém), que actualmente constituyen las unidades fundamentales de organización política y social de este grupo. El número de habitantes yaquis en el año 2000 se situaba alrededor de 34 mil 877, distribuidos en 52 comunidades y, principalmente, en los ocho pueblos tradicionales (Martínez, 2010). La lengua yaqui pertenece a la familia lingüística Yuto-Nahua y, hoy en día, 14 mil 162 habitantes la hablan (*Diario Oficial*, 2010).

Desde la expulsión de los jesuitas, en 1767, hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas, la sociedad yaqui atravesó por momentos históricos muy duros. La expoliación de su territorio por los colonos y el gobierno mexicano desencadenó continuas rebeliones que fueron reprimidas con dureza por el ejército federal, hasta casi llegar al exterminio de este grupo en el porfirismo (Figueroa, 1985). En la actualidad, los yaquis siguen siendo víctimas de la exclusión social y de intentos de asimilación a la cultura dominante.

El grado de marginación de las comunidades yaquis es alto. La mayoría de su población

vive en zonas rurales que no disponen de los servicios sociales básicos, con bajos ingresos económicos, vivienda inadecuada y baja escolaridad (CONAPO, 2010).

En el territorio yaqui se ofrece educación escolar desde el nivel inicial hasta el medio superior. Existen tres tipos de centros de educación secundaria: la técnica, la telesecundaria y la secundaria abierta. La modalidad de la educación secundaria es no indígena, las clases se imparten en español y se siguen los programas generales establecidos por la SEP para todo el país; únicamente los centros con un porcentaje de alumnos yaquis igual o superior a 30 por ciento reciben, en la asignatura estatal del primer año, el curso “Lengua y cultura indígena del pueblo yaqui”. Los maestros que imparten clase en los centros de educación secundaria son mestizos y no hablan la lengua yaqui. La composición étnica de los alumnos de los centros escolares es diversa: está formada por yaquis y mestizos, si bien es más alta la proporción de yaquis en las zonas rurales.

Instrumentos

Se utilizaron dos métodos de obtención de información: la entrevista y la observación. Para identificar las concepciones de los profesores sobre la EI se utilizó la técnica de la entrevista cualitativa semiestructurada. Las preguntas de la entrevista se elaboraron a partir de una revisión de los instrumentos utilizados en los trabajos anteriores (Aguado, 2007; Booth y Ainscow, 2004) y de los conceptos clave identificados en la revisión bibliográfica sobre el tema. La entrevista está formada por 52 preguntas que se distribuyen en varios apartados sobre la atención educativa a la diversidad cultural (concepto y objetivo de la EI, diversidad cultural de los alumnos, expectativas de logro del alumnado, etc.). En este artículo sólo se presentan los resultados del análisis realizado en dos preguntas de la entrevista que se incluyen en el apartado “concepto y objetivo de la EI”:

1. ¿Qué significa para usted la educación intercultural? ¿En qué consiste?
2. ¿Cuál considera que es el objetivo de la educación intercultural?

Para el análisis de las prácticas docentes se utilizó un sistema de observación descriptivo (Evertson y Green, 1997), que consistió en realizar grabaciones en audio de las clases y tomar nota escrita en una hoja de registro de información sobre el comportamiento no verbal de profesores y alumnos, el agrupamiento de los alumnos y los recursos utilizados. Posteriormente, las grabaciones en audio se transcribieron y se integraron a la información anotada en las hojas de registro en el momento de las observaciones.

Respecto al análisis de los registros de observación, se aplicó una adaptación del sistema de categorías de Fernández *et al.* (2010) a las clases observadas en este estudio (orientación y tutoría, formación cívica y ética y asignatura estatal). Este sistema de categorías describe cuatro dimensiones de las prácticas docentes: a) ¿qué enseñan los profesores? (contenidos desarrollados); b) ¿cómo enseñan? (actividades educativas, indagación de las ideas previas, estrategias de enseñanza y organización); c) ¿qué hacen los alumnos? (acciones y grado de participación); y d) estructuras comunicativas. El estudio de estas dimensiones se realiza a través de dos unidades de análisis: las actividades educativas y los episodios. Una característica de este sistema de categorías es que es un instrumento abierto y flexible, en el que las categorías se obtienen, en su mayoría, de manera retrospectiva, es decir, con posterioridad a las observaciones, por lo que la adaptación consistió en la identificación de nuevas categorías durante el proceso de análisis de las clases observadas. En este artículo se presentan datos sobre cuatro aspectos de enseñanza que se incluyen en la dimensión ¿cómo enseñan los profesores?: a) actividades educativas; b) indagar las ideas previas de los alumnos; c) organización; y d) estrategias en la disciplina.

Procedimiento

Se solicitó a la Dirección General de Educación Secundaria la autorización institucional para la realización de la investigación; ésta fue la que propuso los centros escolares. Se informó a los profesores de estos centros cuáles eran los objetivos de la investigación, en qué consistiría su participación y sobre el uso confidencial de los resultados individuales. Los profesores que aceptaron colaborar pasaron por tres sesiones: en las dos primeras se realizaron las observaciones de las clases y en la tercera se aplicó la entrevista, con la intención de no sugerir aspectos planteados en ésta en el comportamiento en clase de los participantes. La aplicación de los instrumentos tuvo lugar durante el curso escolar 2013-2014.

Las observaciones se realizaron en clases de Orientación y tutoría, Formación cívica y ética y asignatura estatal, por el contenido en valores y temas socioculturales de estas materias. La técnica de observación fue no participante. Dos integrantes del grupo de investigación acudieron el día y hora indicado por los maestros a grabar en audio y realizar las notas de campo de las clases. Se sugirió a los profesores que impartieran la lección tal como lo hacen habitualmente.

Las entrevistas se aplicaron individualmente en el centro escolar por un miembro del grupo de investigación y se desarrollaron siguiendo una técnica abierta y flexible (Cohen y Manion, 1990). Las respuestas de los participantes en la entrevista se grabaron en audio, con autorización de los mismos. Posteriormente, se realizaron transcripciones literales de las entrevistas y de la información verbal grabada en las observaciones de las clases.

El estudio cumplió con las normas éticas para la investigación de la Asociación Americana de Psicología (autorización institucional, confidencialidad y consentimiento informado).

Procedimiento en el análisis de los datos

Para identificar las creencias de los profesores sobre la EI se realizó un análisis cualitativo

de contenido (Flick, 2012) de las respuestas de los profesores a las preguntas de la entrevista. Se utilizó el programa Atlas.ti-5 como herramienta de apoyo en la estructuración y análisis de los datos. El análisis de contenido se llevó a cabo a partir de una integración de las aproximaciones *a priori* y empírica (Smith, 2000). El procedimiento de análisis de contenido consistió en los siguientes pasos: a) se realizaron varias lecturas comprensivas de las entrevistas, con el objetivo de identificar las unidades de significado; b) se asignaron códigos a estas unidades de significado según su contenido; c) se clasificaron estos códigos en categorías de un mayor nivel de abstracción; d) se revisaron y corrigieron las categorías a través de la comparación entre los códigos identificados en las entrevistas y los resultados de los estudios anteriores sobre el tema; y e) finalmente, se definió cada una de las categorías.

El análisis de las prácticas docentes se realizó a partir del sistema de categorías de Fernández *et al.* (2010). El procedimiento de análisis para obtener los datos que se presentan en este artículo consistió en los siguientes pasos: a) identificar en los registros de observación las actividades educativas que plantea el profesor y señalar la categoría a la que pertenecen; b) indicar en cada una de las actividades el agrupamiento de los alumnos y la duración de la actividad; c) identificar los episodios teniendo en cuenta que son las acciones parciales que integran las actividades educativas generales (estas acciones presentan un objetivo reconocido y regulado por el profesor —gestionar y designar actividades, indagar conocimientos previos, transmitir conocimientos y evaluar la comprensión de los aprendizajes de los alumnos—); y d) señalar la categoría de estrategias en la disciplina que utiliza el profesor en cada episodio.

El procedimiento de análisis se llevó a cabo por tres investigadores que en varias sesiones de trabajo conjunto consensuaron las categorías del análisis de las entrevistas y la clasificación de las prácticas de enseñanza del profesorado.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados sobre las creencias de los profesores acerca de la EI, y en segundo lugar, los resultados del análisis de las prácticas de enseñanza.

Creencias sobre educación intercultural

El análisis de los datos permitió identificar seis creencias de la EI. A continuación se presenta la definición de estas creencias con ejemplos de respuesta de los profesores.

1. *Creencia basada en la adquisición del conocimiento cultural.* La EI consiste en conocer, saber y/o transmitir la cultura propia o la de otros grupos humanos. Los profesores que se clasificaron en esta creencia no mencionaron en sus respuestas el concepto de diversidad cultural.

P: Conocer los idiomas que tenemos cerca, como, por ejemplo, los yaquis, de acá de los yoremes. Tener conocimientos de acuerdo a imágenes, lo que tú tienes de cultura en tu casa o en la sociedad o en la comunidad, como en bibliotecas o centros culturales. Por ejemplo, en Cócorit tenemos una casa de exposición y eso traerlo a la escuela.

2. *Creencia basada en la interacción entre distintas culturas.* La EI consiste en la coexistencia y relación entre las manifestaciones de distintas culturas. Esta coexistencia y relación se describe con diferentes términos, como: “tener relaciones”, “encuentro”, “mezclar”, “convivir”, “intercambiar”. Los profesores que se clasificaron en esta creencia tuvieron en cuenta el hecho de la pluralidad cultural, pero no introdujeron en sus respuestas el tema de la marginación social en la que se encuentran algunas culturas, ni la importancia de la valoración de las diferencias culturales.

P: Precisamente es la relación de diferentes culturas, como son las etnias que tenemos

en nuestra entidad, ya sean yaqui, pápagos, pima, seri, que son las que nosotros tenemos, que comúnmente las que más cerca tenemos son la yaqui y mayo, y, pues, es la relación entre ellas que son muy parecidos en cuanto a dialecto, pero no son lo mismo.

3. *Creencia de déficit y compensatoria.* La EI consiste en integrar a los alumnos indígenas a la sociedad occidental, o educar y aportar conocimiento cultural occidental a estas poblaciones. Los profesores que sostuvieron esta creencia parten del hecho de la marginación y las diferentes oportunidades que reciben los grupos indígenas. En sus respuestas subyace la idea de la asimilación cultural.

P: En integrar a los grupos indígenas a la sociedad en general, ya que estos tradicionalmente son vulnerables, son discriminados, son abusados, son, como el término como ahora lo indica, víctimas de “bullying” por el simple hecho de ser indígenas.

4. *Creencia igualitarista.* La EI consiste en enseñar con igualdad, de manera similar a todos los alumnos, independientemente de su origen cultural. Los profesores que se incluyeron en esta creencia parten del hecho de la diversidad cultural y/o la valoración desigual que reciben algunas culturas. En esta creencia existe una idea subyacente de fusión y homogeneización de las diferencias culturales.

P: Consiste en que no tenga una diferencia específica de ningún individuo, que la educación sea impartida de forma colectiva, ¿sí?, la educación se debe de dar de forma “facial” sin tomar en cuenta su color, su lengua.

5. *Creencia de educación pertinente.* La EI consiste en crear medidas para conseguir una educación pertinente, como adaptarla al contexto cultural y/o a los intereses y necesidades

de los alumnos, y hacer que los alumnos valoren y se integren a su propia cultura. En las respuestas de los profesores que sostuvieron esta creencia se refleja el principio de respeto a las diferencias culturales y la valoración a la diversidad cultural.

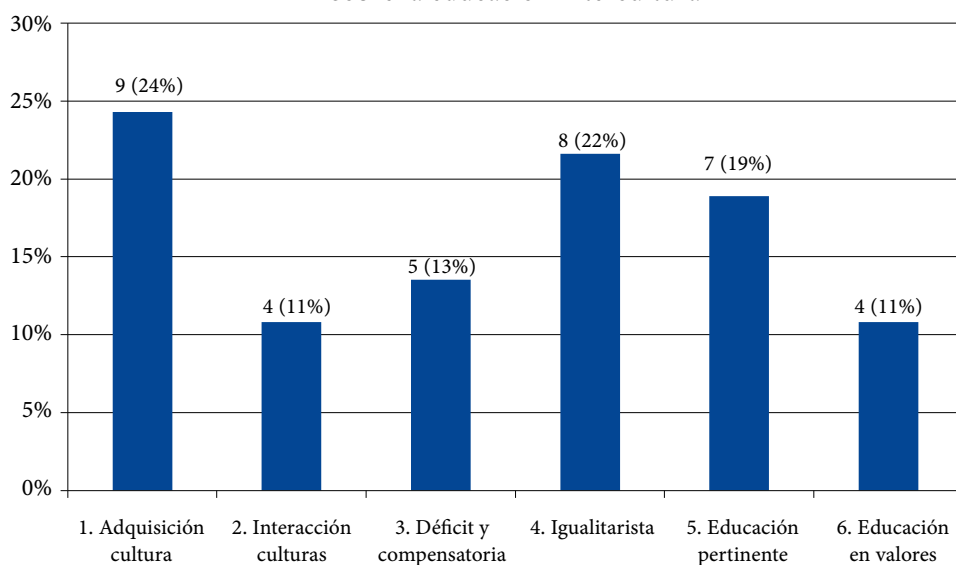
P: Saber educar a la persona según la región donde vive, su cultura, su forma de vida, su forma de ser, tomando en cuenta el entorno donde se desarrolla.

6. *Creencia de educación en valores.* La EI consiste en la enseñanza de valores tales como la igualdad de derechos humanos, el respeto a las diferencias culturales y la interacción y convivencia positiva entre alumnos de distintas culturas. Los profesores que sostuvieron esta creencia consideran la diversidad cultural como un elemento positivo y valioso.

P: Formar estudiantes con valores culturales, con el reconocimiento de la igualdad de derechos, tanto de género como de raza, como de todo ese tipo, donde estamos involucrados el enseñarles a ellos que, aunque somos diferentes, no significa que sean superiores unos a otros, la inclusión más que nada de estos grupos o aquellos grupos hacia una sociedad más igualitaria, independientemente de, cómo te digo, raza, género, religión, cultura y demás.

En el Gráfico 1 se presenta la frecuencia de profesores según las creencias sobre la EI. La creencia más frecuente fue la basada en la adquisición del conocimiento cultural, con 9 profesores, seguida de la creencia igualitarista, que fue sostenida por 8 profesores, y de la educación pertinente, con 7 profesores. Las creencias menos frecuentes fueron la de déficit y compensatoria, con 5 profesores, y la basada en la interacción entre distintas culturas y la educación en valores, con 4 profesores cada una.

Gráfico 1. Frecuencia de profesores según las creencias sobre la educación intercultural



El análisis de las prácticas de enseñanza

A continuación se presentan los resultados sobre los aspectos de enseñanza analizados de los registros de observación de las clases: a) actividades educativas; b) organización; c) indagación de las ideas previas; y d) estrategias en la disciplina.

En las clases observadas se trataron temas de valores, derechos humanos, conflictos interpersonales, desarrollo humano, familia, alimentación, entorno natural y social, democracia, aptitudes personales, proyecto de vida, autoestima, asertividad y adicciones. Sólo 8 profesores introdujeron en las clases contenidos de la cultura yaqui y 7 de otras culturas. Todas las clases se desarrollaron en español.

a) Actividades educativas

Los profesores dedicaron la mayor parte del tiempo de las clases observadas a actividades de transmisión y repetición de conocimientos (72 por ciento del tiempo observado), basadas en la exposición, memorización y copia de conocimientos escolares (Tabla 1). Las actividades más frecuentes de este grupo fueron: la exposición de conocimientos —en la que

el profesor presenta conocimientos en forma magistral— y la exposición de conocimientos con preguntas cerradas o que requieren que el alumno reproduzca, tal cual, los conocimientos escolares. Otras actividades frecuentes fueron la lectura de textos con preguntas cerradas y la exposición de un discurso de contenido moral, en donde el profesor transmite actitudes y valores con la intención de persuadir a los alumnos de tener un determinado comportamiento. Un ejemplo de esta actividad es el siguiente; corresponde a una profesora en la clase de Orientación y tutoría:

P: Se los he inculcado muchas veces, ganar-te el respeto de los demás, pero, ¿qué tienes que dar tú? El respeto se gana, ¿cómo? Si yo doy amor recibo amor, si doy agresividad recibo agresividad, si doy respeto y me doy a respetar, recibo lo mismo, y si odio a aquella persona lo mismo voy a recibir. Todo se regresa, nunca le deseas el mal a una persona por más daño que te haya hecho, no se lo deseas nada malo, tú no eres juez, el de arriba se encarga de poner a las personas en su lugar, cosas en su lugar, allá, el de arriba, es el que maneja los hilos, yo no muevo nada

ni las manos ni nada... Plebes, no hay que guardar rencor, odio, porque se regresa en tu familia, en tu mamá, en tu papá, amigos, hermanos, se regresa.

Por otro lado, las actividades prácticas, que promueven en los alumnos procesos cognitivos más complejos y desafiantes —como seleccionar, analizar, relacionar e interpretar— presentaron una frecuencia de 18 por ciento y una duración de 28 por ciento del tiempo observado (Tabla 1). De este grupo, la actividad más frecuente fue contestar preguntas que requieren de estos procesos cognitivos. Un ejemplo se presenta a continuación; pertenece a la clase de Formación cívica y ética de un profesor que trató el tema “participación y ciudadanía democrática”:

P: Y si las personas que gobiernan, que están en el poder, como Porfirio Díaz ¿Estamos hablando de un Estado de derecho?

Ao: No.

P: ¿De qué estaríamos hablando?

Ao: Sería más bien una dictadura.

P: ¿Por qué?

Sólo ocho profesores plantearon actividades sociomorales (aclarar actitudes y/o valores, y los dilemas morales), socioafectivas (provocar aprendizajes vivenciales) y actividades de análisis crítico de contenidos socioculturales. Estas actividades presentaron una frecuencia baja (3 por ciento sobre el total de actividades). El siguiente es un ejemplo de dilema moral que pertenece a la clase de Formación cívica y ética de una profesora que trató el tema de la sexualidad. Esta profesora leyó en voz

alta la historia de una alumna de secundaria llamada Elizabeth que tiene un novio que la presiona para tener relaciones sexuales y que, en ocasiones, ha llegado a maltratarla, sin embargo, ella se siente feliz con él. Al terminar la lectura, la profesora plantea preguntas a los alumnos:

P: ¿Qué harías tú en lugar de Elizabeth para evitar esta situación? ¿Qué harías?

Aa: Decirle a mi mamá.

P: ¿Decirle a tu mamá? Platicar con tu mamá acerca de eso, ¿eh?

Aa: Pues yo haría... platicaría con mi mamá, y si no me hace caso, pues pediría información por otra parte.

b) Organización de los alumnos

En la Tabla 2 se presentan las frecuencias de la organización de los alumnos en los dos tipos de actividades educativas propuestas por los profesores. La organización más frecuente fue la individual, tanto en las actividades de transmisión y repetición de conocimientos como en las prácticas (97 y 88 por ciento, respectivamente). En esta organización el grado de interdependencia entre los alumnos en la realización de la tarea escolar es mínimo o inexistente. La organización en grupos de trabajo cooperativo fue la más infrecuente: sólo 1 por ciento de las actividades se llevaron a cabo con este tipo de organización y estuvo presente únicamente en tres clases. En esta categoría de organización los alumnos están reunidos en grupos e interaccionan colaborativamente entre sí en la realización de un trabajo común; existe una interdependencia positiva entre ellos.

Tabla 1. Frecuencia, ocurrencia en los grupos y tiempo total de las actividades educativas

Categorías de actividades educativas		Frecuencia de las actividades	Ocurrencia en los grupos	Duración total de las actividades
Actividades de transmisión y repetición de conocimientos	Exposición de conocimientos	203 (27.8%)	35	9 h. 41' 30"
	Exposición del maestro con preguntas	167 (21.9%)	33	7 h. 56' 30"
	Exposición de discurso moral	66 (9.02%)	20	2 h. 30' 30"
	Exposición de discurso moral con preguntas	24 (3.3%)	11	53'
	Lectura de textos con preguntas	77 (10.5%)	18	3 h. 38'
	Dictados	8 (1.1%)	5	22'
	Copiar textos con dibujos	8 (1.1%)	6	39'
	Contestar preguntas	22 (3.0%)	12	1 h. 51'
	Ver videos o imágenes con preguntas	12 (1.6%)	7	1 h. 8'
	Exposición de trabajos por parte de los alumnos	10 (1.4%)	5	1 h. 42'
	Otras	4 (.5%)	4	38'
	Subtotal	601 (82%)	37	30 h. 59' 30" (72%)
Actividades prácticas	Contestar preguntas complejas	76 (10.4%)	29	5 h. 23' 30"
	Realizar redacciones	12 (1.6%)	10	1 h. 7'
	Elaborar representaciones gráficas	11 (1.5%)	6	2 h. 15'
	Buscar información	2 (.3%)	2	5'
	Realizar proyectos	7 (.9%)	5	1 h. 23' 30"
	Realizar juegos mentales	2 (.3%)	2	12'
	Aclarar actitudes o valores	7 (.9%)	4	28' 30"
	Dilemas morales	2 (.3%)	2	5'
	Provocar aprendizajes vivenciales	7 (.9%)	3	20' 30"
	Análisis crítico de contenidos socioculturales	3 (.4%)	1	4'
	Otras	1 (.13%)	1	14'
	Subtotal	130 (18%)	33	11 h. 38' (28%)
Total		731	37	42 h. 37' 30"

c) Indagar las ideas previas de los alumnos

En la Tabla 3 se presentan las frecuencias de episodios cuyo objetivo fue indagar las ideas previas, según su contenido. Esta estrategia de enseñanza estuvo presente en 36 grupos y presentó una frecuencia de 26 por ciento sobre el total de episodios identificados (2 mil 159).

Las ideas previas que indagaron los profesores con más frecuencia fueron las opiniones (47 por ciento) y la menos frecuente las necesidades e intereses de los alumnos (5 por ciento).

En cuanto a la utilización didáctica de esta estrategia, la mayoría de los profesores indagaron las ideas previas de los alumnos para organizar la presentación de los conocimientos

Tabla 2. Frecuencia de actividades según la organización de los alumnos y ocurrencia en los grupos

Categorías de organización	Actividades educativas			Ocurrencia en los grupos
	Trasmisión y repetición	Prácticas	Total	
Individual	581 (97%)	114 (88%)	695 (95%)	37
En grupos*	19 (3%)	10 (8%)	29 (4%)	12
Grupos cooperativos	1 (0%)	6 (4%)	7 (1%)	3
Total	601	130	731	

Fuente: elaboración propia.

* Los alumnos están organizados en grupos, pero trabajan individualmente.

Tabla 3. Frecuencia de episodios cuyo objetivo fue indagar las ideas previas de los alumnos, según su contenido y ocurrencia en los grupos

Contenido de las ideas previas	Frecuencia de episodios	Ocurrencia en los grupos
Conceptos escolares	121 (22%)	29
Vida cotidiana y experiencias	143 (26%)	31
Opiniones	259 (47%)	36
Necesidades e intereses	31 (5%)	16
Total	554 (26%)*	36

Fuente: elaboración propia.

* El porcentaje se calculó sobre el total de episodios identificados en las clases observadas, que fue de 2,159.

y/o para motivar a los alumnos a participar en la clase. Únicamente dos profesores utilizaron la indagación de las ideas previas de los alumnos como estrategia metacognitiva, es decir, crearon situaciones de conflicto cognitivo que permitieron a los alumnos cuestionar sus ideas previas y construir otras perspectivas sobre sus concepciones. Uno de estos casos se dio en la clase de Formación cívica y ética de un profesor que estaba presentando el tema de “participación y ciudadanía democrática”; el profesor indagó con sus alumnos acerca de sus ideas previas respecto del gobierno estatal; la mayoría de los alumnos expresaron

una postura negativa y rígida hacia algunas de las acciones del gobierno en el último año (por ejemplo, la presa El Novillo); el profesor escuchó sus ideas y planteó preguntas y situaciones (como el tratamiento de la información en los medios de comunicación y los grupos de poder) que llevaron a algunos alumnos a cuestionar sus ideas previas y adoptar una postura más crítica y amplia sobre el tema.

d) Estrategias en la disciplina

En este estudio se consideraron tres estrategias en la disciplina: a) control de la disciplina, que consiste en dirigir o reprender el comportamiento del alumno, por ejemplo: nombrar a algún alumno con un tono exclamativo de enfado, dar órdenes que tienen que ver con el control de las normas de conducta de los alumnos (“a trabajar”, “guarden silencio”, “poner atención”); b) motivar e implicar a los alumnos en las actividades educativas con preguntas e intervenciones que los invitan a participar, por ejemplo: “¿qué dicen a esto?”, “quién más quiere aportar”, “me gustaría escucharlos”; y c) promover un clima de confianza y respeto en el aula, que consiste en expresar comentarios que reflejan interés hacia lo que dicen los alumnos (“muy bien”, “excelente”, “qué ideas más interesantes”) y/o intervenciones que fomentan el respeto hacia las demás personas.

Tabla 4. Frecuencia de episodios y ocurrencia en los grupos de las estrategias en la disciplina

Estrategias en la disciplina	Frecuencia de episodios	Ocurrencia en los grupos
Motivar e implicar al alumno	43 (2%)*	16
Promover un clima de respeto y tolerancia	75 (3%)*	21
Control de la disciplina	521 (24%)*	37

Fuente: elaboración propia.

* El porcentaje se calculó sobre el total de episodios identificados en las clases observadas, que fue 2,159.

En la Tabla 4 se presenta la frecuencia de estas estrategias en los episodios y la ocurrencia en los grupos. El control de la disciplina fue la estrategia que más desarrollaron los profesores en las clases: se identificó en todos los grupos y en 521 episodios, que representa 24 por ciento sobre el total de episodios. Las estrategias motivar e implicar al alumno y promover un clima de respeto y tolerancia presentaron una frecuencia de 2 y 3 por ciento, respectivamente, y no fueron desarrolladas por todos los profesores en sus grupos: sólo 16 profesores presentaron en sus clases la estrategia “motivar e implicar al alumno” y 21 “promover un clima de respeto y tolerancia”.

DISCUSIÓN

Los objetivos de este trabajo consistieron en identificar las creencias sobre la EI de profesores de centros de secundaria de la comunidad indígena yaqui, a partir de la aplicación de entrevistas, y de la descripción de cuatro acciones del proceso de enseñanza (actividades educativas, indagar las ideas previas de los alumnos, organización y estrategias en la disciplina), que desarrollaron estos profesores en las clases observadas.

El análisis de las entrevistas permitió identificar seis creencias sobre la EI: a) creencia

basada en la adquisición del conocimiento cultural; b) creencia basada en la interacción entre distintas culturas; c) creencia de déficit y compensatoria; d) creencia igualitarista; e) creencia de educación pertinente; y f) creencia de educación en valores. Estas creencias se pueden situar en un *continuum* que inicia en concepciones en las que no se contempla la EI como una propuesta de atención educativa a la diversidad cultural de los alumnos (creencia basada en la adquisición del conocimiento cultural y creencia basada en la interacción entre distintas culturas), y evoluciona hacia creencias en las que se concibe la EI como una respuesta educativa a la diversidad cultural de los alumnos, desde diferentes posturas: monoculturales (creencia de déficit y compensatoria), multiculturales (creencia igualitarista) y perspectivas que incluyen algunos de los principios fundamentales de la EI (creencias de educación pertinente y en valores). La mayoría de los profesores sostuvieron creencias en las que se entiende la EI como una respuesta educativa a la diversidad cultural de los alumnos (65 por ciento); en este grupo de creencias la más frecuente fue la igualitarista (22 por ciento), seguida de la educación pertinente (19 por ciento), la de déficit y compensatoria (13 por ciento) y, por último, la educación en valores (11 por ciento). El 35 por ciento de los profesores sostuvieron creencias en las que no se concibe la EI como una propuesta de intervención educativa frente a la diversidad cultural, sino como una asignatura más del currículo en la que se imparte conocimiento cultural y se relacionan elementos de distintas culturas.

Estos resultados ponen de manifiesto, al igual que los estudios anteriores, que los profesores entrevistados sostienen creencias distintas sobre la EI y que algunas no corresponden a los principios de una perspectiva educativa intercultural. La comparación de las creencias identificadas en el presente estudio con las obtenidas en los estudios realizados en México, muestra coincidencias en las dos primeras creencias (creencia basada

en la adquisición del conocimiento cultural y creencia basada en la interacción entre distintas culturas), que también fueron identificadas en los estudios de Aguilar (2004), Bastiani *et al.* (2012) y Vergara (2009) con profesores indígenas; así mismo, coinciden con la creencia de educación pertinente, que aunque no se ha denominado específicamente con este término en los estudios anteriores, está relacionada con la idea de impartir la enseñanza en la lengua materna de los alumnos, identificada en los estudios de Fuentes (2010), Bastiani *et al.* (2012) y Aguilar (2004). Las creencias de déficit y compensatoria y la igualitarista no se han identificado en los estudios realizados en México sobre este tema, pero sí en investigaciones llevadas a cabo en otros países que tienen contextos socioculturales distintos. La creencia igualitarista se ha identificado en los estudios de Causey *et al.* (2000) y Kyles y Olafson (2008) con profesores estadounidenses que atienden alumnado de diferentes etnias y culturas, y la creencia compensatoria se ha identificado en las investigaciones de Gil (2008), Moliner *et al.* (2010) y Pozo y Martínez (2003) con profesores españoles que ejercen la docencia en centros con alumnos de la etnia gitana y emigrantes. La concepción de educación en valores identificada en los profesores del presente estudio, que integra algunos de los principios de la perspectiva de la educación intercultural (como la enseñanza de valores, el respeto a las diferencias culturales y la convivencia positiva entre alumnos de distintas culturas), se ha identificado también en algunos profesores del estudio de Bastiani *et al.* (2012), concretamente las ideas de convivencia y la enseñanza de valores.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el análisis de los registros de observación de las clases indican que los profesores del estudio, en general, basaron sus prácticas en un modelo de enseñanza tradicional, centrado en el docente y en los conocimientos escolares. La mayor parte del tiempo de las clases estuvo dedicado a la exposición de

conocimientos de manera magistral por parte de los profesores junto con el planteamiento de preguntas retóricas a los alumnos sobre estos conocimientos; entre estas actividades destaca el discurso moral de estilo adoctrinador, en el que el profesor transmite actitudes y valores con la intención de influir en el comportamiento y actitudes de los alumnos. Los profesores ofrecieron pocas oportunidades a los alumnos para que construyeran su propio conocimiento a través de actividades prácticas que requieren de procesos cognitivos más complejos y desafiantes; dentro de este grupo de actividades, las que fomentan el desarrollo de competencias interculturales (actividades sociomorales, socioafectivas y de análisis crítico de contenidos socioculturales) fueron poco frecuentes (3 por ciento sobre el total de actividades). Por otro lado, la organización más común fue la individual: la mayoría del tiempo los alumnos escucharon el discurso del profesor o bien trabajaron individualmente en las tareas. El trabajo cooperativo en grupos fue muy infrecuente (1 por ciento). A pesar de que la mayoría de los profesores indagaron sobre las ideas previas de los alumnos, sobre todo sus opiniones acerca de los temas de las lecciones, utilizaron esta estrategia para organizar la presentación de los conocimientos o bien para motivar a los alumnos a participar en la clase, y no como una estrategia metacognitiva a partir de la cual crear situaciones de conflicto cognitivo que llevaran a los alumnos a cuestionarse acerca de sus propias ideas y valores, y desarrollar un juicio moral basado en la reflexión. En cuanto a las estrategias en la disciplina, la más frecuente fue el control de la disciplina (24 por ciento); motivar al alumno y promover un clima de respeto y tolerancia en el aula —que favorecen la autorregulación en el alumno de las normas de conducta— presentaron una frecuencia baja (2 y 3 por ciento, respectivamente).

Esta descripción de las clases observadas es muy semejante a los resultados obtenidos en el estudio de Bastiani *et al.* (2012) sobre el

análisis de las prácticas de profesores de primaria indígenas de Chiapas (México); estos autores encontraron un predominio de estrategias de enseñanza tradicionales que no se ajustaban al enfoque intercultural (el profesor explica, es quien tiene la autoridad de la clase y propone pocas oportunidades de trabajo en equipos a los alumnos). También coincide, en parte, con los resultados obtenidos en Aguado (2007) y Gil (2008) con profesores de primaria de España, que a pesar de que presentaron prácticas de enseñanza más activas que los participantes del trabajo de Bastiani *et al.* (2012) y del presente estudio, el nivel de ajuste al enfoque intercultural fue moderado.

En resumen, los resultados obtenidos en el análisis de las preguntas de la entrevista y de las observaciones de las clases indican que los profesores que participaron en el estudio presentaron una inadecuada conceptualización e incorporación en la práctica del enfoque intercultural de la educación. La mayoría de estos profesores (70 por ciento) sostuvieron concepciones que no incluyen algunos de los principios de la EI (concepciones de la 1 a la 4) e incluso 35 por ciento no la entendió como una propuesta educativa a la diversidad de los alumnos (creencias 1 y 2). Por otro lado, el análisis de las prácticas de enseñanza mostró un predominio del modelo de enseñanza centrado en el docente y en los conocimientos escolares, y un escaso desarrollo de actividades que promueven competencias interculturales y de trabajo cooperativo entre los alumnos. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en los estudios realizados en México y en otros países. Algunas de las explicaciones posibles de estos resultados son: a) escasa pertinencia y calidad de los programas de capacitación sobre la EI dirigidos

al profesorado de secundaria que imparte docencia en comunidades indígenas; b) persistencia de un modelo de enseñanza centrado en el profesor, que es antagónico con el desarrollo de una práctica educativa intercultural (Aguilar, 2004; Vergara, 2009); c) la presión a la que están sometidos los profesores entre el cumplimiento de las funciones pedagógicas y las administrativas, derivada de la estructura y las características de la organización del sistema educativo, como el exceso de burocracia y conflictos sindicales (Bastiani *et al.*, 2012); y d) falta de voluntad de las autoridades educativas para la instrumentación en la práctica del discurso oficial sobre la EI (Fuentes, 2010).

Las limitaciones de este trabajo apuntan hacia nuevos y futuros esfuerzos de investigación, como ampliar el número de participantes y las observaciones de las clases para lograr resultados más válidos y generalizables; y estudiar la articulación entre las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza para obtener una comprensión más completa sobre los elementos que pueden intervenir en los procesos de cambio hacia el desarrollo de concepciones y prácticas interculturales.

En cuanto a las implicaciones de los resultados obtenidos, la identificación y descripción de los distintos tipos de concepciones del profesorado acerca de la EI y la descripción de sus prácticas de enseñanza, presentan utilidad en los procesos de formación del profesorado, puesto que proporcionan un referente empírico sobre las necesidades de preparación, que puede ayudar a la revisión y el análisis crítico de las concepciones y prácticas del profesorado acerca de la EI; de esta manera se puede contribuir a alcanzar una formación docente más pertinente y de mayor calidad.

REFERENCIAS

- AGUADO Odina, Teresa (dir.) (2007), "Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Informe de investigación", en: <http://www.uned.es/centrointer/INFORME2007.pdf> (consulta: 15 de noviembre de 2011).
- AGUILAR, Jesús (2004), "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 39-59.
- AKIBA, Motoko (2011), "Identifying Program Characteristics for Preparing Pre-Service Teachers for Diversity", *Teachers College Record*, vol. 113, núm. 3, pp. 658-697.
- BASTIANI, José, Lorena Ruíz-Montoya, Erín Estrada, Tania Cruz y José Antonio Aparicio (2012), "Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, pp. 8-25.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2004), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, UNESCO-CSIE, en: http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2011).
- CARDONA Moltó, Cristina, Lani Florian, Martyn Rouse y Laura Stough (2010), "Attitudes to Diversity: A cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States", *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 245-264.
- CAUSEY, Virginia, Christine Thomas y Beverly Armento (2000), "Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to Me: The challenges of diversity for preservice teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 33-45.
- COHEN, Louis y Lawrence Manion (1990), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- CONAPO (2010), *Índice de marginación por localidad 2010*, México, CONAPO, en: <http://www.conapo.gob.mx> (consulta: 10 de enero de 2012).
- CRESWELL, John (2003), *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DÍAZ-Aguado, María José (2013), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- EVERTSON, Carolyn y Judith Green (1997), "La observación como indagación y método", en Merlin C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp. 303-421.
- FÁBILA, Alfonso (1978), *Las tribus Yaquis de Sonora. Su cultura y anhelada autodeterminación*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- FERNÁNDEZ, María Teresa, Ana María Tuset, Guadalupe de la Paz Ross, Ana Cecilia Leyva y Adalberto Alvidrez (2010), "Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 26-44.
- FIGUEROA, Alejandro (1985), "Los indios de Sonora ante la modernización porfirista", en Cynthia Radding de Murrieta (coord.), *Historia general de Sonora. Tomo IV*, Hermosillo, Gobierno del Estado de Sonora.
- FLICK, Uwe (2012), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FORNET-Betancourt, Raúl (ed.) (2004), *Críticas, diálogos y perspectivas. Crítica intercultural de la filosofía actual*, Madrid, Trotta.
- FUENTES, Rocío (2010), "Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural", *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, pp. 165-189.
- GALLARDO, Ana Laura (2004), *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*, en: <http://www.red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf> (consulta: 28 de enero de 2014).
- GARCÍA, Sonia (2004), "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 61-81.
- GARMON, Arthur (2004), "Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. What are the critical factors?", *Journal of Teacher Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 201-213.
- GIL, Inés (2008), *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación (2010), "Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012 (PINALI)", en: http://site.inali.gob.mx/pdf/02_JUL_PINALI-2008-2012.pdf (consulta: 5 de diciembre de 2013).
- Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación (2014), "Poder Ejecutivo, Secretaría de Educación Pública. Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018", en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484& (consulta: 28 de abril de 2014).

- Gobierno de México-SEP-DGEI (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, SEP, en: <http://es.slideshare.net/armandocauch/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue> (consulta: 28 de enero de 2015).
- Gobierno de México-SEP (2001), *Programa nacional de educación 2001-2006*, México, en: http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf (consulta: 29 de enero de 2015).
- HACHFELD, Axinja, Adam Hahn, Sascha Schroeder, Yvonne Anders, Petra Stanat y Mareiker Kunter (2011), "Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The teacher cultural beliefs scale", *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 6, pp. 986-996.
- HIRMAS, Carolina (2008), *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf> (consulta: 8 de diciembre de 2011).
- JORDÁN, José Antonio, Enric Castella y Cristina Pinto (2001), *L'educació intercultural, una resposta a temps*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- KYLES, Carli y Lori Olafson (2008), "Uncovering Preservice Teachers' Beliefs about Diversity through Reflective Writing", *Urban Education*, vol. 43, núm. 5, pp. 500-518.
- LEIVA, Juan José (2010), "Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas", *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 67-84.
- MARTÍNEZ, Julio Alfonso (coord.) (2010), *Historia regional de Sonora*, Hermosillo, Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora.
- MOLINER, Lidón, Odet Moliner y Auxiliadora Sales (2010), "Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa", *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 283-296.
- POHAN, Cathy y Teresita Aguilar (2001), "Measuring Educators' Beliefs about Diversity in Personal and Professional Contexts", *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 1, pp. 159-182.
- POZO, Jonatán y Luz Martínez (2003), *Prácticas de educación intercultural. Informe de la Red de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Área de Acción Social de FETE-UGT, en: www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2011).
- RICHARDSON, Virginia (1996), "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach", en John P. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Simon & Schuster Macmillan, pp. 102-119.
- RODRÍGUEZ-Martin, Alejandro, Eva Iñesta y Emilio Álvarez-Arregui (2013), "Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 6, núm. 2, pp. 117-133.
- SABARIEGO, Marta (2002), *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- SCHMELKES, Sylvia (2002), "Educación y poblaciones indígenas de México: el fracaso de una política", en Fernando Reimers (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Barcelona, La Muralla, pp. 475-494.
- SCHMELKES, Sylvia (2009), "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-10.
- SILVERMAN, Sarah (2010), "What is Diversity?: An inquiry into preservice teacher beliefs", *American Educational Research Journal*, vol. 47, núm. 2, pp. 292-329.
- SLEETER, Christine y Carl Grant (2003), *Making Choices for Multicultural Education. Five approaches to race, class and gender*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- SMITH, Charles (2000), "Content Analysis and Narrative Analysis", en Harry Reis y Charles Judd (eds.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 313-335.
- SPIKER, Edward (1994), *Los yaquis. Historia de una cultura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> (consulta: 29 de enero de 2015).
- VAN DRIEL, Jan, Astrid Bulte y Nico Verloop (2007), "The Relationships between Teachers' General Beliefs about Teaching and Learning and their Domain Specific Curricular Beliefs", *Learning and Instruction*, vol. 17, núm. 2, pp. 156-171.
- VERGARA, Martha (2009), "Problemas de la educación intercultural en México desde la voz de los profesores", *InterScience Place*, vol. 1, núm. 5, pp. 1-18.