

# PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

Alicia Rivera Morales<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente artículo sintetiza los resultados de un estudio de pertinencia y factibilidad, llevado a cabo a principios del 2020, cuyo objetivo fue conocer las necesidades y temas de interés para diseñar una propuesta curricular para formar docentes interculturales. Se aplicó una encuesta a 700 personas, en las que se incluyó a docentes en servicio, equipos directivos, formadores de formadores, estudiantes de último semestre y egresados de diferentes licenciaturas en el campo educativo, también se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores y directores. Con base en los resultados se esboza una propuesta curricular flexible y abierta que trata de incorporar saberes ancestrales, ecológicos planetarios para el buen vivir y el cuidado del otro, otra. Pretende buscar caminos para la atención a problemas eje y elementos de transformación a través de la investigación-acción e interdisciplinariedad, dichos elementos posibilitan enriquecer la formación de docentes interculturales que busquen alternativas para atender problemas de la comunidad.

**Palabras clave:** Propuesta; formación docente; interculturalidad.

## PROPOSAL FOR THE TRAINING OF INTERCULTURAL TEACHERS

### ABSTRACT

This article synthesizes the results of a study of relevance and feasibility, carried out at the beginning of 2020, whose objective was to know the needs and topics of interest to design a curricular proposal to train intercultural teachers. A survey was applied to 700 people, which included in-service teachers, management teams, trainers of trainers, last semester students and graduates of different degrees in the educational field, semi-structured interviews were also carried out with teachers and directors. Based on the results, a flexible and open curricular proposal is outlined that tries to incorporate ancestral, planetary ecological knowledge for the good life and the care of the other, another. It aims to find ways to address core problems and elements of transformation through action-research and interdisciplinarity, these elements make it possible to enrich the training of intercultural teachers who seek alternatives to address community problems.

**Keywords:** Proposal; teacher training; interculturality.

**RECEBIDO EM:** 1º/12/2021

**ACEITO EM:** 3/1/2022

<sup>1</sup> Universidade Pedagógica Nacional do México (UPN-México). alirimo@hotmail.com

## NOCIONES TEÓRICAS

La formación continua es un fenómeno complejo y multidimensional, Marcelo y Vaillant (2009, p. 117), objeto de planificación y, en consecuencia, expresamente declarada y estructurada para alcanzar unos fines predeterminados. Fernández Tilve (2000, p. 19), define las modalidades formativas como las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos; cada modalidad combinará de manera peculiar una serie de atributos que incorpora un conjunto, serie o secuencia típica de acciones más o menos diferenciadas y planificadas que acontecen en el tiempo (NIETO; ALFAGEME- GONZÁLEZ, 2017). Las fuentes autorizadas consultadas para este trabajo en Fraser, Kennedy, Reid y McKinney (2007), Sparks y Louks-Horsley (1989), quienes emplean con fines clasificatorios el término de modelos; Borko, Jacobs y Koellner (2010) hablan de enfoques tradicionales y modernos o contemporáneos; en Steim, Smith y Silver (1999), citado en Borko, Jacobs y Koellner (2010, p. 549) que se refieren a ellos en términos de viejos y nuevos paradigmas. Utilizamos estas aportaciones para reelaborar las características básicas de dos enfoques o concepciones de formación docente, que a su vez permiten incorporar con fundamento teórico las principales tipologías de modalidades formativas que coexisten hoy en día en el panorama de políticas y programas de formación continua del profesorado en los sistemas educativos desarrollados (NIETO; ALFAGEME, 2017).

Destaca el requerimiento de una conexión entre el desarrollo profesional y los aprendizajes docentes (RIVERA MORALES; ALFAGEME-GONZÁLEZ, 2019), pero también con la experiencia del alumno y sus aprendizajes (BOLÍVAR, 2005; BARBER; MOURSHED, 2007; BORKO; JACOBS; KOELLNER, 2010; COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005; ESCUDERO, 2009; ESCUDERO; GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ, 2013; PÉREZ GÓMEZ, 2010) indican que se encuentran evidencias de cómo un profesorado bien cualificado influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero no de cómo las políticas educativas contribuyen a capacitar a los profesores y a mejorar los procesos educativos. Es decir, uno de los retos para la mejora de la educación es aumentar la formación de los docentes (SANZ PONCE; HERNANDO MORA; MULA BENAVENT, 2015) desarrollando un mayor y más profundo saber teórico, técnico y ético (NAVAL, 2013, p. 125).

Cisternas (2011) afirma que la investigación en el campo de la formación de profesores se ha ganado su lugar, basa su afirmación en los trabajos de varios autores tales como (ZEICHNER, 1999; COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005; LENOIR; VANHULLE, 2005; TARDIF, 2004). Lenoir y Vanhulle (2005) plantean que estas características distintivas se originan a partir de tres condiciones que marcan la particularidad de la investigación en este campo: a) investigación y formación se encuentran ubicadas en una misma institución, y en muchas ocasiones son realizadas por el mismo actor; b) dentro de la misma investigación sobre formación docente conviven distintas lógicas distintas: una orientada a la producción de conocimiento y otra orientada a la enseñanza y la escuela; c) el discurso sobre profesionalización demanda una base de conocimientos que permite constituir la práctica de la enseñanza como una profesión. Por ello la formación exigirá de la investigación un *corpus* de saberes que constituya un área profesional particular (CISTERNAS, 2011).

Por otra parte y de acuerdo con Aguavil Arévalo, Jaqueline y Andino Jaramillo (2019), la interculturalidad concierne a la relación sinérgica entre culturas, que pueden tener aspectos comunes o distintos entre sí. La relación entre culturas y el diálogo que debe suponer la interacción cultural es un elemento transcendental en la educación porque según Rodríguez Fuentes y Fernández y Fernández (2017), las escuelas no solo educan a un individuo sino a toda una comunidad. Al respecto Daniels (2016) considera que las estructuras sociales y culturales son fundamentales dentro del contexto escolar y con más énfasis en la educación de cada estudiante en las aulas de clase. Esta afirmación permite aclarar que la interculturalidad dentro de la educación es una mediadora entre el estudiante, los docentes, la familia y la comunidad; los cuales no pueden mantenerse aislados, sino que deben interrelacionarse para continuar la transmisión social y cultural, por medio de la educación y la convivencia dentro de las aulas de clase (AGUAVIL; ARÉVALO; ANDINO JARAMILLO, 2019). El intercambio cultural entre estudiantes docentes, administrativos, padres de familia y la comunidad educativa es parte de la formación y educación en las instituciones educativas, porque según López Gómez y Pérez Navío (2013) la tarea pedagógica de los centros educativos es elaborar una propuesta educativa que se oriente a la transmisión de elementos culturales y valores que permitan la cohesión social y el diálogo intercultural.

Por su lado y de acuerdo con Tomé Fernández y Manzano García (2006) la formación de los docentes interculturales debe resaltar y construir una praxis comprometida con el diálogo, la diversidad cultural, la inclusión, la búsqueda de valores (LÓPEZ GÓMEZ; PÉREZ NAVÍO, 2013). Por medio de la educación intercultural se puede enaltecer y profundizar la identidad cultural de cada individuo y comunidad, sin perder u olvidar rasgos fundamentales al momento de cohesionar cada cultura (AGUAVIL; ARÉVALO; ANDINO JARAMILLO, 2019). El docente intercultural asume un papel principal como mediador, gestor y promotor del diálogo intercultural y la enseñanza de derechos colectivos que permitan la comprensión y valoración de cada cultura a la que pertenecen los estudiantes en el aula de clases (WALSH; GARCÍA, 2002). El docente intercultural, de acuerdo con Walsh y García (2002) debe promover formas de interacción social y cultural sobre la base de valores y el respeto entre seres humanos y generan una cultura que acoge la historia, los cambios sociales, el desarrollo y la cohesión cultural del ser humano, sin separación o discriminación alguna, ya que cada individuo es una representación extensa de la transmisión cultural que se repite una y otra vez de generación en generación.

Situándose en la importancia de la educación intercultural, se propuso un estudio de pertinencia y factibilidad que diera elementos para la formulación de una propuesta de formación de docentes interculturales. El proceso de formación continua en la carrera docente puede revertir algunos problemas en la educación de forma general, pero también incide positivamente en la inclusión, la interculturalidad. En este sentido, el desempeño exitoso de los docentes interculturales podría ser el resultado de modelos y estrategias adecuadas a las necesidades del contexto educativo de la institución y respondería a procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores y orientados hacia la calidad educativa (ÁLVAREZ, 2014).

## MÉTODO

Como parte del estudio de pertinencia y factibilidad, se llevó a cabo un diagnóstico con base en el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield, (1989), en este caso sólo se recurrió a la evaluación de contexto a través de una encuesta y entrevistas semiestructuradas e informales realizadas a profesores, directivos y profesionales de la educación, con la finalidad de conocer sus necesidades de formación en docencia e interculturalidad. El proceso del diagnóstico está determinado por tareas que proporcionan una panorámica general del proceso que tiene diversos momentos, necesarios y relacionados, que en ocasiones no siguen una sucesión lineal, sino circular o en espiral, según la retroalimentación del proceso lo vaya aconsejando (SOBRADO FERNÁNDEZ, 2005).

Para la encuesta, se aplicó un cuestionario a 700 actores educativos (profesores en servicio, directivos de todos los niveles educativos, a formadores de formadores) se consideró también a los egresados y a los estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas en Psicología Educativa, Pedagogía, Administración Educativa y Sociología de la Educación. Asimismo se incluyó la información recabada a través de una entrevista semiestructurada aplicada a diez docentes, y la de un grupo de enfoque con doce directivos. El cuestionario cerrado con dos preguntas abiertas, diseñado exprefeso para el estudio de pertinencia, está estructurado con una sección de datos generales y un apartado tipo Likert para la detección de necesidades y las competencias (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014). La validez del cuestionario se llevó a cabo por medio de la técnica de jueceo o triangulación entre profesionales de la educación, que según Denzin (1970), sucede cuando otros investigadores comparen y analizan los significados de la interpretación de datos y así validan la construcción del cuestionario.

Se encuestó a 59% mujeres y 41% hombres; el 33% tiene una edad entre 31 y 40 años; 26% cuentan entre 20 y 30, y el 25% se ubica en una edad de 41 a 50 años. En menor medida (16%) tienen 50 y más. El 69% cuenta con licenciatura, 18% maestría y sólo el 5% tiene estudios de doctorado. La mayoría (184) trabajan en el nivel de secundaria; 168 personas en sector oficial y particular; 156 encuestados se desempeña en nivel preescolar y primaria; 121 en el nivel medio superior; y 71 en educación superior. En cuanto a la función que desempeñan los participantes en esta encuesta: 472 se dedican a la docencia; 95 son estudiantes; 65 tienen una función directiva; 45 son egresados de diferentes disciplinas y 23 son formadores de formadores. La mayoría de las personas que participaron en la encuesta se desempeñan en la docencia; pero se destaca una importante participación de la función directiva y los estudiantes.

## RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Una vez analizados los datos e información recabados, los encuestados reportan que la modalidad para realizar estudios de formación: el 50% prefiere la presencial, el 26% mixta y el 22% a distancia. Los temas de interés y que les sean útiles en su proceso formativo, por orden de recurrencia son: en primer lugar, el *uso de las tecnologías digitales y la diversidad cultural*; en segundo la *justicia y equidad*; en tercer sitio las

*prácticas educativas en el medio urbano; en cuarto el desarrollo humano y la educación intercultural; y finalmente se ubica la atención a la población en riesgo, en el quinto apartado.*

En relación con las entrevistas, la mayoría de los docentes señalan que necesitan saber cómo realizar las adecuaciones socio-emocionales (sensibilizar y desarrollar la inteligencia emocional). Refieren que requieren mayor preparación en el uso de la tecnología, pues sólo utilizan el cañón y la computadora para búsqueda de información. Señalan que es importante saber cómo motivar a los estudiantes y generar ambientes dentro del aula que propicien aprendizajes significativos. Los docentes entrevistados también ponen énfasis en que requieren más apoyo para tomar cursos en plataformas y foros académicos, con la finalidad de actualizarse constantemente sobre temas relacionados con la didáctica y cuestiones pedagógicas. Los entrevistados reconocen aquellas actividades de formación académica que les interesen a los actores educativos, para desarrollar adecuadamente su función académica, así como los procesos involucrados en la mejora del desarrollo profesional de los mismos: *Un maestro tiene que estar preparado y proponer estrategias y actividades de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido los niños, en otros términos, el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza* (Docente entrevistado). Mientras que para los directores, el egresado de una actividad de formación continua: *“debe contar con los conocimientos para poder participar en lo que se le solicita (...) ya que a veces nos cuesta mucho trabajo adaptarnos a los cambios”* (Director entrevistado). Estas aseveraciones reafirman que la formación continua es un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones.

Los docentes entrevistados sugieren, para mejorar su formación continua: 1. Flexibilidad de horarios, así lo refieren: *“Mayor flexibilidad para las personas que trabajan, sería bueno que contaran con horarios sabatinos”, “Que se brinde cursos en línea, ya que presencial se vuelve complicado por horarios de trabajo”*; 2. Mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento: *“Mejoramiento y evaluación constante al profesorado con el fin de reestructurar formas de enseñanza dentro del aula, así como su compromiso constante para la formación de buenos ciudadanos”*; 3. Más prácticas; es decir, que los cursos prioricen la relación entre la teoría y la práctica: *“Una mayor inducción a la práctica, ya que casi no se promueve en clase, y es fundamental para nuestra profesión”*; 4. Ampliar el acceso a incorporarse a programas educativos: *“Que permitan un mayor acceso a los interesados en sus ofertas educativas”*. Estas sugerencias se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1 – Sugerencias para mejorar la formación

<b>1. Flexibilidad de horarios</b>
<b>2. Mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento</b>
<b>3. Más prácticas/ Relación teoría-práctica</b>

Fuente: Elaboración propia.

La profesionalización, según Álvarez (2014), se refiere a los procesos de mejora profesional de los docentes, cobra sentido en su vida personal y profesional, en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, esta profesionalización docente se centra en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas, aulas, culturas y liderazgo, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado. Al respecto y según las opiniones de los y las entrevistadas se describen las habilidades consideradas necesarias en el programa e involucradas con la resolución de problemas, las relaciones personales y el trabajo en equipo. Sobre los valores que se piensa necesarios de fomentar dentro de la propuesta de formación, se reporta la ética profesional como el valor más alto de la media y la disposición al servicio público, con la media más baja. El último elemento de los saberes corresponde a las actitudes, en donde se destaca el compromiso hacia la calidad del trabajo, seguido de la disposición para enfrentar retos como las conductas mejor valoradas, así se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 – Demandas de los docentes sobre habilidades, conocimientos, valores y actitudes

<b>Habilidades</b>	Habilidad para resolver y atender las problemáticas Habilidades para lograr aprendizajes de los estudiantes Trabajar de manera colaborativa Habilidades para generar una convivencia pacífica y basada en valores
<b>Valores y actitudes</b>	Sea un buen líder que su práctica educativa impacte en las aulas y en la escuela Colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible, con calidad humana Tener una vocación de servicio. Manejarse con valores que construyan una convivencia pacífica con responsabilidad y sobre todo tolerancia Comprometido con la realidad sociocultural y política de los pueblos originarios y grupos marginados Tener motivación y vocación de servicio Generar ambientes de aprendizaje Ser respetuosos
<b>Conocimientos</b>	Conocimientos sobre didáctica y estrategias pedagógicas Dominar los contenidos curriculares y aspectos pedagógicos para desarrollarlos Conocimiento sobre las nuevas metodologías de la enseñanza y sobre las nuevas tecnologías Aprender a aprender

Fuente: Elaboración propia.

La síntesis de los resultados del análisis del grupo de enfoque con docentes y directivos para identificar los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores, se presenta de manera jerarquizada en el siguiente orden de prioridad:

- 1. Docencia intercultural, prácticas educativas en el medio urbano y saberes comunitarios.** En este punto se trata de recuperar los saberes comunitarios y la participación social, además de sistematizar las prácticas educativas en el medio urbano, hacer propuestas de educación intercultural y para la atención a la población en riesgo, y a la diversidad cultural y sexual.



2. **Uso de tecnologías digitales y diversidad cultural.** Se señaló la importancia del uso de la Tecnología Educativa. Sabemos que la tecnología está implícita en la vida de todos los seres humanos. La educación no está exenta de su presencia. A través del empleo de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede dar respuesta a necesidades de diversidad cultural.
3. **Docencia intercultural y pedagogía.** Este rubro plantea los saberes disciplinares relacionados con la formación pedagógica, la asesoría y los conocimientos sobre estrategias didácticas, estilos de aprendizaje y la comprensión de las propuestas pedagógicas. Esta propuesta refiere al diseño, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales, de aula.
4. **Psicología y desarrollo humano.** Incluye los saberes relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos psicosociales, la idea de sujeto que se construye, climas áulicos y sus incidencias psicológicas, así como la educación para la construcción de la persona.
5. **Justicia, equidad, cultura de paz y derechos humanos.** Se señala tanto la importancia de un programa de valores, como de la ética en la escuela y en el aula. Refiere a la formación en valores y derechos humanos, la promoción y la reflexión del quehacer educativo y la resolución de conflictos, así como la toma de decisiones en ambientes de convivencia pacífica.
6. **Investigación y evaluación comprensiva.** Centrada en investigación cualitativa, como herramienta importante para el desarrollo de proyectos que se deban desarrollar en la institución educativa y brinden resultados para lograr cambios en la cultura escolar.
7. **Miscelánea.** Incluye currículum e interculturalidad; tutoría y mentoría para la atención a la diversidad cultural; prácticas educativas en el medio indígena, e inglés. En cuanto al idioma inglés, se destaca su papel importante en el desarrollo de la educación, buscando promover su internalización.

Los participantes en esta entrevista grupal enriquecieron el perfil de egreso de acuerdo a lo siguiente:

- a. Capacidades interpersonales. Constituidas por el liderazgo, trabajo en equipo, comunicación asertiva, interacción social, trabajo con padres de familia o la comunidad.
- b. Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- c. Capacidad de expresión oral y escrita. Ésta se observa a través de un uso apropiado del discurso oral y escrito en la lengua materna, como en una segunda lengua.
- d. Actitudes profesionales. Están constituidas por un comportamiento proactivo e integrador, que conlleva al pensamiento crítico, el auto aprendizaje y el pensamiento sistémico. Actitud de liderazgo.

Las principales habilidades o saberes profesionales esperados se resumen en la Tabla siguiente.

Tabla 3 – Habilidades o saberes profesionales esperados de los egresados de la Maestría, según docentes y directivos

Habilidades pedagógicas	Actitudes para el desarrollo profesional	Capacidades personales	Valores y actitudes
Estrategias didácticas	Proactivo	Innovador	Ética
Concepción problematizadora	organizado	Trabajo en equipo	Lealtad
Prácticas docentes	Resuelva conflicto	Liderazgo	Respetuoso
Coreografías didácticas	colaborativo	Comunicación asertiva	Solidario
Evaluación de los aprendizajes	compartido	Crecimiento personal	Ética del investigador y evaluador
Manejo de Tecnologías digitales	Convivencia y paz		
Capacidades y conocimientos de la investigación	Investigador	Integridad	
Bilingües	Compromiso laboral		
	Inteligencia emocional		
	Toma de decisiones		

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permitieron identificar los conocimientos disciplinares, metodológicos, de habilidades en manejo de las TIC, las capacidades interpersonales, las habilidades de expresión oral y escrita, las actitudes profesionales y los valores de los egresados. El análisis de estas opiniones concordaron en: los conocimientos disciplinares, los conocimientos metodológicos y los valores (Tabla 4).

Tabla 4 – Demandas y necesidades para la Formación Continua

Necesidades
Trabajar de manera colaborativa para lograr los objetivos educativos en el plan de estudios
Tener una motivación intrínseca de vocación para realizar lo que hacen siempre con apoyo mutuo de la mejor manera y construyendo juntos con ellos una convivencia pacífica y basada en valores.
Formación en valores y comunicación, asertiva
Estar preparados profesionalmente en las nuevas metodologías de la enseñanza
Identificarse como un facilitador de conocimientos que van construyendo de forma colaborativa para aprender todos juntos de manera permanente.
Dominar los contenidos curriculares y pedagógicos y en asesoría

Fuente: Elaboración propia.

La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional durante toda su carrera; pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias,



las historias personales, profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. El desarrollo supone un aprendizaje que, a veces, es natural y evolutivo, otras, oportunista y, en algunas ocasiones, resultado de la planificación.

## VISOS DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

La propuesta de formación en docencia intercultural considera un currículum en movimiento y en acción, como diría Paulo Freire (1997), integrado, globalizado, flexible, contextualizado, dialogado, abierto a las emergencias e incertidumbres, al conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar, capaz de integrar los conocimientos científicos y humanísticos, de promover el diálogo entre lo local y lo global, entre el ser y estar, entre vivir y convivir. Un currículum que se materializa a través de unidades, temas generadores, proyectos de aprendizaje contextualizados y comunitarios, capaz de generar aprendizajes integrados.

Formar docentes interculturales significa preparar individuos que generen el valor sustentado en el conocimiento y las habilidades académicas para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades entre otras y al mismo tiempo el aprovechar creativamente oportunidades de solución. Es decir, crear una docencia intercultural con un sentido social implica que se logre que las cosas se mejoren (MARULANDA MONTOYA; CORREA CALLE; MEJÍA, 2009); formar profesores en servicio comprometidos creativos con visión y gusto por realizar las cosas; crear a favor de pensar el currículo escolar de otra manera (WENGER, 2001), con un soporte pedagógico alternativo, de tal manera que le permita cambiar la forma de enseñanza del docente como una propuesta inicial de transformación y rompimiento de paradigmas de su acción académica, para iniciar un recorrido en el que gradualmente transite del modelo tradicional a un proyecto académico sustentado en el fomento del *aprendizaje y la enseñanza situada* de los involucrados en un programa formativo.

La docencia intercultural puede considerarse como un enfoque holístico e incluso que, partiendo del respeto y de los valores de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y la competencia intercultural, y apoyar el cambio de la ciudad y el social, según los principios de justicia social y de derechos humanos.

El modelo pedagógico de la maestría recupera los principios de la pedagogía crítica al pretender la transformación social en beneficio de las clases más desprotegidas de la sociedad globalizada y de promoción de la justicia. Pinar (2014) afirma que el currículum como texto político incorporó a sus investigaciones otros discursos que se relacionan con la raza, el género y la práctica educativa; la indagación fenomenológica del currículum es una forma de investigación interpretativa que se enfoca en la percepción humana y en la experiencia, que investiga las percepciones humanas de individuos y su alteridad (PINAR, 2014).

Los elementos que incluyen esta propuesta son:

*a. La investigación-acción, intervención formativa como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

El ejercicio curricular conlleva a una concepción y práctica investigativa que permea el entramado dialógico en forma de espiral virtuosa del conocimiento y la transformación individual y colectiva en articulación con los diferentes niveles que configuran el sistema educativo. El aprendizaje se convierte en un continuum autoestructurante, progresivo, integral, integrado e integrador, coadyuvando la generación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y comportamientos para resolver problemas complejos tanto del ámbito personal como social (IGLESIAS, 2014; CORREA DE MOLINA, 2013).

Con frecuencia la cultura escolar de las instituciones educativas se encuentra desconectada de los problemas cotidianos que se viven en el aula en particular, y en las escuelas o en las universidades, en general. La metodología que se seguirá a lo largo de todo el proceso aprendizaje y enseñanza se realizará de manera colaborativa, ya sea con un equipo que se forme al interior de su estancia en las aulas o con compañeros de trabajo o estudiantes que se encuentran en las instituciones donde labora.

La investigación acción participativa según Lewin (1990), será el soporte de este plan de estudios porque permite describir el proceso de trabajo didáctico, y al mismo tiempo se propone para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza que se concretiza a su vez en la promoción de módulos, lo cual permite una mayor interacción con la sociedad. La investigación acción participativa se considera que es el recurso didáctico pertinente porque permite que suceda lo inexistente, ya que posibilita transitar por un camino en el que la cultura escolar instituida se conecta con la investigación y los problemas que vive la sociedad.

*b. Elemento de Transformación y el problema eje en el diseño curricular*

Los problemas eje estarán vinculados a los Elementos de Transformación, concretados en objetos de investigación que serán del interés de los docentes, y cuyos resultados generen propuestas de intervención que atiendan o resuelvan los elementos a transformar. El problema eje será estudiado *in situ*; es decir, en diferentes contextos y escenarios donde se ubican los elementos de transformación. De tal forma que se generen modelos educativos innovadores, inclusivos, accesibles y pertinentes, que respondan a las necesidades locales, en entornos de alta o muy alta marginación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. El problema eje será desarrollado con un enfoque transdisciplinar, mismo que actúe en función del equilibrio necesario entre la interioridad y la exterioridad del ser humano.

*c. El enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en el proceso de enseñanza aprendizaje*

La interdisciplinariedad como un enfoque de integración de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta dos aspectos complementarios y superpuestos: el proceso de construcción del saber, que implica el desarrollo de procedimientos de aprendizajes y la adquisición de saberes en sí mismos en tanto son indispensables para su formación profesional. La transdisciplinariedad y complejidad, desde la perspectiva de constructos teóricos, le ofrecen a la educación el escenario formativo

que no debe seguir impartiendo desde la lógica de los tiempos pasados, una perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica para la aprehensión y comprensión de los problemas globales que deben caracterizar la formación actual.

Asumir el reto de la comprensión transdisciplinar desde la complejidad propicia una mejor ubicación epistemológica, teórica y metodológica, de lo que se quiere expresar. Por ello es importante la resignificación de la concepción de escuela y ciudad, para remediar por lo menos sus contradicciones macroscópicas. Repensarlas como ambientes de recreación de lo humano, en cuyo seno las personas de cualquier edad puedan encontrar el lugar adecuado para vivir, con condiciones de vida ecológica, psicológicamente sana y revestida de gran madurez social, cultural y civil. Por muy complejas que sean las sociópatas que las afectan, la docencia y la educación no pueden ser ajenas a ella.

#### *d. El pensamiento crítico*

La educación como praxis formativa para el futuro, intencionada y orientada a la preparación de sujetos críticos y comprometidos con su actuar, requiere realizar diversas acciones, incorporar nuevos contenidos, así como poner en práctica estrategias orientadas a motivar y aprender la valía e importancia del conocimiento, reconocer la riqueza que ofrece la diversidad cultural, fomentar la búsqueda de diálogo entre puntos de vista divergentes cuando se trabaja en grupo y resaltar la importancia del trabajo profesional, que busca la equidad y el bien común de manera solidaria y responsable para participar con efectividad y afectividad en la vida pública y privada.

El desarrollo del pensamiento crítico no solo implica habilidades cognitivas, sino también actitudes, valores y disposiciones afectivas. Es indispensable fomentar diversas habilidades sociales: saber escuchar y debatir, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo entre otros.

- Profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en la docencia intercultural.
- Impartir unidades de aprendizaje puntuales, realizar prácticas profesionales en instituciones educativas que brinden educación formal y no formal.
- Formación en la solución de problemas concretos de la docencia intercultural
- Actividades complementarias relacionadas con la especificidad como conferencias y seminarios.
- Existencia de líneas de trabajo profesional congruentes con el área de conocimiento considerada en el plan de estudios y que constituyan espacios reales de aproximación a la actividad profesional.

Además de lo anterior, la propuesta de formación en docencia intercultural, será brindada con base en modelos mixtos: aquellos que mezclan educación presencial y educación a distancia de manera tal que ambas experiencias de aprendizaje son imprescindibles para completar con éxito los objetivos de aprendizaje. Para crear una solución educativa híbrida se requiere que las distintas piezas, presenciales o a distancia. El modelo educativo interactivo basado en TIC se utiliza para la entrega de contenidos,

simulacros, el desarrollo de actividades colaborativas, el proceso de retroalimentación y el proceso de interacción entre estudiantes y éstos con el profesor. El modelo presencial se utiliza para sensibilizar al alumno en los contenidos, para practicar, y discutir los retos que estos tendrán para implementar nuevos conocimientos y habilidades en el ámbito laboral.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los resultados del diagnóstico de necesidades e intereses que forman parte del estudio de pertinencia y factibilidad se centran en el uso de las tecnologías digitales y la diversidad cultural; la justicia y equidad; las prácticas educativas en el medio urbano; el desarrollo humano y la educación intercultural; y la atención a la población en riesgo. Los docentes entrevistados sugieren flexibilidad de horarios, mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento educativo; relación teoría práctica en los procesos formativos, para mejorar su formación continua.

Demandan que las propuestas formativas les permitan desarrollar habilidades para resolver y atender problemáticas, trabajar colaborativamente, lograr aprendizajes en sus estudiantes. Señalan que los valores y actitudes que requieren son ser buenos líderes, compromiso con la realidad sociocultural y política de los pueblos originarios y grupos marginados; tener motivación y vocación de servicio, entre otros. Asimismo demandan conocimientos sobre didáctica, estrategias pedagógicas, nuevas metodologías de la enseñanza y sobre las nuevas tecnologías

Sus intereses se pueden concentrar en temas relacionados con: Docencia intercultural, prácticas educativas en el medio urbano y saberes comunitarios; uso de tecnologías digitales y diversidad cultural; docencia intercultural y pedagogía; psicología y desarrollo humano; justicia, equidad, cultura de paz y derechos humanos; investigación y evaluación comprensiva.

Plantean, asimismo elementos importantes para la definición del perfil de egreso, tales como capacidades interpersonales, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación; capacidad de expresión oral y escrita. Señalan que las principales habilidades o saberes profesionales tales como estrategias didácticas, prácticas docentes, con actitudes referidas a la proactividad, organización; capacidades personales como el trabajo en equipo, comunicación asertiva; valores ética, lealtad y solidaridad.

Los resultados permitieron identificar los conocimientos disciplinarios, metodológicos, de habilidades en manejo de las TIC, las capacidades interpersonales, las habilidades de expresión oral y escrita, las actitudes profesionales y los valores de los egresados. El análisis de estas opiniones concordaron en: los conocimientos disciplinares, los conocimientos metodológicos y los valores.

La propuesta aquí esbozada tiene una orientación dirigida a trabajos que se centren en los problemas actuales de las organizaciones y comunidades educativas, desde una perspectiva incluyente, amplia, flexible y multidisciplinaria. Toma en consideración la complejidad de los procesos de formación en profesionalización, considera importante la vinculación de la universidad con la sociedad, privilegia el conocimiento al servicio del desarrollo social. El compromiso con una formación que le permita al docente inter-

venir en el entorno para generar dinámicas de cambio hacia una sociedad más justa y solidaria. El Programa de la Docencia Intercultural, tiene la intención de coadyuvar en la atención de profesionales que trabajen como un hacer situado donde este quehacer no es únicamente responsabilidad de la escuela, sino de la familia y el contexto en que se desenvuelve con grupos vulnerados.

Las características del modelo curricular planteado (la vinculación de la universidad con la sociedad, el concepto de Elemento de Transformación y problema eje, la investigación-acción o intervención formativa como un proceso de aprendizaje, así como la interdisciplinariedad), posibilitan “enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo” (ZABALZA BERAZA, 2006, p. 314). Así, los escenarios deben ser capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas.

El programa de formación supone una reconceptualización del valor educativo intercultural para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela, respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en ella. Parte de la idea de que la interculturalidad ayuda a la promoción de una mejor convivencia, así como la resiliencia personal y colectiva, estimula la creatividad y el pensamiento crítico. Pretende ser una respuesta pedagógica y social eficaz frente al racismo, la xenofobia y la discriminación. Estos planteamientos constituyen el eje vivo de una configuración docente inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales, necesitándose la adopción práctica de aprendizajes interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por destrezas como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad.

## REFERENCIAS

- ALFAGEME-GONZÁLEZ, María Begoña; ARENCIBIA, J. S.; GUARRO, Amador. Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado*, 20(2), 40-54, 2016.
- ÁLVAREZ, José. Formación docente para el desempeño exitoso. *Revista Arjé*, 6(15), p. 121-129, 2014. Disponible em: <https://goo.gl/iJn8Co>
- AGUAVIL ARÉVALO, Jaqueline; ANDINO JARAMILLO, Ramiro. Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), p. 74-83, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>
- BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. 2007. Disponible em: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- BOLÍVAR, Antonio. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa escuela y aula. *Educación y Sociedad*, 26(92), p. 859-888, 2005.
- BORKO, H.; JACOBS, J.; KOELLNER, K. Enfoques contemporáneos para el desarrollo profesional docente. In: PETERSON, P.; BAKER E.; MCGAW, B. (ed.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 548-556. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- BORKO, Hilda; WHITCOMB, Jennie; KATHYNM B. Genres of Research in Teacher Education. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D.; DEMERS, K. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education Enduring Questions in Changing Contexts*. 3. ed. New York: Routledge, 2008. p. 1017-1045.

- CISTERNAS, Tatiana. La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Revista Calidad en la Educación*, n. 35, p 131-164, dic. 2011.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Investigar la formación del profesorado en tiempos cambiantes: políticas y paradigmas. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (ed.). *Estudiar la formación del profesorado: Informe del panel de la AERA sobre investigación y formación del profesorado*. Washington, DC: Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, 2005. p. 69-107.
- CORREA DE MOLINA, Cecilia. *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja: (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2013.
- DANIELS, Harry. El aprendizaje en culturas de interacción social. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), p. 315-328, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- DENZIN, N. K. *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company, 1970.
- ESCUADERO, Juan Manuel. Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, p. 7-31, 2009.
- ESCUADERO, Juan Manuel. *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.
- ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T.; RODRÍGUEZ, M. J. La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), p. 206-234, 2013.
- LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946. Traducción María Cristina Salazar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1990.
- FERNÁNDEZ TILVE, María Dolores. *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega*. Santiago de Compostela, España: Grupo Editorial Universitario, 2000.
- FRASER, Christine; KENNEDY, Aileen; REID, Lesley; MCKINNEY, Sthepen. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings, and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), p. 153-169, 2007.
- FREIRE, Pablo. *La educación en la ciudad*. México-España: Edit. Siglo XXI, 1997.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México D.F.: McGraw-Hill, 2014.
- IGLESIAS, Edgar. La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), p. 167-182, 2014. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
- KENNEDY, M. Research Genres in Teacher Education. In: MURRAY, F. (ed.). *Knowledge Base in Teacher Education*. Washington, D.C.: McGraw Hill, 1995. p. 120-1522.
- LENOIR, Yves; VANHULLE, Sabine. *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives*. Sherbrooke (Canada): Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2005.
- LÓPEZ GÓMEZ, Ernesto; PÉREZ NAVÍO, Eufrasio. Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 6(12), p. 32-42, 2013. Disponible em: <https://goo.gl/MTzBwH>
- MARULANDA MONTOYA, Jorge Andrés; CORREA CALLE, Geovanny; MEJÍA Luis Fernando. Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, Colombia: Universidad EAN Bogotá, n. 66, p. 153-168, mayo/ago. 2009.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea, 2009.
- NAVAL, Concepción. Prestigio, autoridad y profesionalización. In: PÉREZ-DÍAZ, V. (dir.). *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, 2013. p. 125-128.
- NIETO, José Miguel; ALFAGEME-GONZÁLEZ, María Begoña. Enfoques, metodologías y actividades de formación docente Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, Granada, España: Universidad de Granada, v. 21, n. 3, p. 63-81 mayo/ago., 2017.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), p. 37-60, 2010.
- PINAR, Wiliam. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, 2014.



- RIVERA MORALES, Alicia; ALFAGEME-GONZÁLEZ, María Begoña. Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, v. 43, n. 1, 2019. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415003>
- RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Alejandro. Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), p. 465-482, 2017. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- SANZ PONCE, José Roberto; HERNANDO MORA, Inmaculada; MULA BENAVENT, José Manuel. La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus Conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación*, 29, p. 215-234, 2015.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, Luis. El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, España:Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, v. 23, n. 1, p. 85-112, 2005.
- SPARKS, Dennis; LOUCKS-HORSLEY, Susan. Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), p. 40-57, 1989.
- STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. J. *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Edit. Paidós, 1989.
- TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- TOMÉ FERNÁNDEZ, María; MANZANO GARCÍA, Beatriz. La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Educación Inclusiva*, 9(2), p. 1-17, 2016. Disponible em: <https://goo.gl/6b1YYP>
- VANHULLE Sabine, LENOIR Yves. El estado de la investigación en Quebec sobre la formación de profesores. Sherbrooke: Éditions du CRP; Université de Sherbrooke, 2005. 320 p.
- WALSH, Catherine; GARCÍA, Juan. *El pensar del emergente movimiento afro ecuatoriano*: Reflexiones (des) de un proceso. 2002. Disponible em: <https://goo.gl/MVbMwc>
- WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In: ESCUDERO, J. M. (coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado*. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 309-333.
- ZEICHNER, Ken. La nueva beca en formación docente. *Educational Researcher*, 28 (9), p. 4-15, 1999.