
DIVERSIDAD CULTURAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA PARA EL APOYO DE LOS DOCENTES ANTE LA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD

MARCELA GEORGINA GÓMEZ ZERMEÑO /
LORENA ALEMÁN DE LA GARZA / MANUEL FLORES FAHARA

RESUMEN:

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos del proyecto de investigación Diversidad Cultural y Comunidades de Aprendizaje, enfocándose al análisis de los resultados del curso impartido en la modalidad en línea *Educando en y para la diversidad*, implementado como estrategia de investigación. El propósito del estudio fue constituir un espacio electrónico significativo que facilite el diálogo entre profesores; que promueva el intercambio de experiencias, así como resaltar el papel que como docentes tienen en la construcción de una educación basada en la interculturalidad y la diversidad. A través de una metodología cualitativa con enfoque de etnografía virtual y estudio de caso se exploró la interacción de 29 profesores; ésta ocurrió en los foros de discusión de cinco unidades de trabajo del curso, mismo que se constituyó en el contexto de la investigación. Del análisis de datos fue posible identificar dos tipos de aportaciones en la interacción: informales y formales. Los datos fueron organizados en categorías que se construyeron a través del método comparativo constante propuesto por Glasser. Los datos sugieren que es posible la creación de espacios electrónicos que sean utilizados como comunidades de aprendizaje, cuyos integrantes tengan el propósito de aprender tanto en lo individual como en lo social compartiendo y usando conocimiento que contribuya al mejoramiento de su práctica docente como profesores de educación básica del sector público.

PALABRAS CLAVE: Diversidad cultural, comunidades de aprendizaje, interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

El diseño del curso se basó en un modelo de aprendizaje organizado a partir de los siguientes modelos teóricos: Senge, (1998/ 2000); Di Bella y Nevis, (1998); Wenger, (2001) y compuesto esencialmente de las siguientes etapas: a) de aprender; b) de compartir; y c) de usar conocimiento. A partir de este modelo teórico se esperaba que las profesoras y los profesores tuvieran un aprendizaje generado desde el contenido del curso a través de las diferentes actividades de aprendizaje diseñadas para el caso. Estas actividades brindaban la pauta para estimular aprendizajes tanto en el plano individual como en el plano grupal a través del diálogo y la discusión.

Este proceso dialógico entre colegas permite aprender en comunidad acerca de la interculturalidad y la diversidad, así como compartir el conocimiento que los profesores poseen de la práctica docente; esto mismo facilita que ese conocimiento sea el eje para el establecimiento de un diálogo de una práctica educativa que incorpora la diversidad de contextos y actores. El curso en línea es una alternativa y una oportunidad para la colegialidad así como para el trabajo y el aprendizaje en colaboración, y de esta manera romper con el aislamiento e individualismo que es característico de los profesores como lo señala Lortie (1975). Torres (2001), por su parte, comenta que una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

OBJETIVO GENERAL

Coadyuvar a la integración de una comunidad de aprendizaje constituida por docentes de la educación básica y la educación para la interculturalidad, a través de la creación de un espacio electrónico significativo que facilite el

diálogo y promueva el intercambio de experiencias relevantes entre el personal docente y los agentes educativos, con el objetivo de enfatizar la importancia de su rol en la construcción de una educación basada en la interculturalidad y la diversidad.

METODOLOGÍA

En este estudio se utilizó el enfoque de investigación de estudio de caso, el cual es considerado apropiado para una investigación exploratoria que examina, organiza y describe la interacción de los participantes de un curso en la modalidad en línea constituido como una comunidad de aprendizaje. Se considera que este enfoque puede ser útil y de beneficio para proveer una mejor comprensión de un contexto virtual específico como el aquí estudiado (Stake, 1995). Así también, se utilizó un análisis cualitativo de datos en los foros de trabajo de los participantes denominado etnografía virtual (Hine, 2000), la cual parte del supuesto que se puede utilizar la etnografía para investigar las maneras en que el Internet se convierte significativo socialmente.

De un total de 130 profesores participantes en el curso se seleccionó una muestra de 27 profesores de primaria de los cuales 9 fueron hombres y 18 mujeres. Los criterios de selección fueron aquellos participantes que estuvieran interactuando con mayor frecuencia en los foros y realmente estuvieran haciendo aportaciones significativas en el proceso de diálogo e interacción con sus compañeros en los foros donde se desarrollaban las actividades del curso.

Instrumentos de investigación

Observación en los foros: La observación llevada a cabo en este estudio fue del tipo no participante dado que esta tuvo lugar sin la intervención directa de los investigadores ya que esta fue realizada a partir de las observaciones de las interacciones en los foros de trabajo donde se llevaba a cabo las actividades de aprendizaje del curso.

Preguntas al final de cada actividad: Cada actividad del curso tenía al final una serie de preguntas acerca de aprendizajes obtenidos en las diferentes actividades, con el fin de conocer cuáles eran los aspectos más significativos que los alumnos y alumnas habían aprendido. Estas preguntas constituyeron otra fuente de datos para explorar comentarios, ideas y aprendizajes de los participantes.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los datos en los foros se realizó a través de tres fases: 1ª Fase de análisis general de aportaciones en foros, 2ª Fase de clasificación de tipos de aportaciones y 3ª Fase de elaboración de categorías de los tipos de aportaciones. A continuación se presenta una descripción de cada fase:

Primera fase de análisis general de las aportaciones en foros: Anterior al análisis de las aportaciones específicas en la muestra, se revisó el número total de aportaciones en la población general de los profesores-alumnos en el curso. Posteriormente se realizó un análisis general de las aportaciones de las interacciones, en específico de la muestra en cada uno de los 19 foros del curso. Este análisis inicial se realizó con el propósito de conocer como se distribuían estas aportaciones en los foros por participante así como por aportaciones en los foros.

Segunda Fase de clasificación de tipos de aportaciones: Esta revisión inicial permitió clasificar la interacción ocurrida en diversos tipos, los cuales se describieron como a continuación se menciona:

- *Interacción formal.* Este tipo de interacción se efectuaba para hacer referencia a contenidos del curso y se expresaba en términos de compartir experiencias, reflexiones, sucesos y pensamientos mediados por el contenido y las actividades de cada uno de los módulos del curso. En esta interacción se identifican básicamente aspectos relacionados con el trabajo

colaborativo y los temas del contenido del curso. El intercambio formal constituye en este estudio el elemento central que permitió organizar las categorías que emergieron de la interacción de los participantes. Éstas constituyen los principales hallazgos del estudio.

- *Interacción informal*: Este tipo de interacción comprende intercambios de tipo social y personal con los compañeros del curso y de esta manera establecer contactos de comunicación con los compañeros en las diferentes fases del desarrollo del curso.

Tercera fase de elaboración de categorías de los tipos de aportaciones: Una vez que se tuvo una perspectiva general de los tipos de aportaciones que ocurrieron, así como de la frecuencia de las aportaciones por foro y por participante se procedió a la creación de categorías, que provenían de los diferentes tipos de aportaciones de los participantes ya señalados. Para el análisis de los datos y la creación de las categorías se procedió de la manera siguiente:

- Para el análisis de los datos y la creación de las categorías se analizaron las aportaciones en los foros a través del método comparativo constante Glasser (1998). Esta técnica de análisis de datos permite comparar las conceptualizaciones que provienen de los datos de la realidad. En este caso de las aportaciones y diálogos en los foros de trabajo y en las respuestas a las preguntas que se les planteaban al final de cada actividad de aprendizaje del curso. Se trabaja con tres aspectos fundamentales:
 1. Los incidentes, los hechos o fragmentos de acción o emisión que se recortan de los materiales recolectados a través de cualquier fuente.
 2. Categorías: son los conceptos con los que se identifican y etiquetan los incidentes recolectados.

-
3. Las propiedades: son las características de los conceptos, todo el rango de tipos, dimensiones, condiciones en las que se presentan las categorías.
- Se le solicitó a cada tutora del curso, que identificaran todos aquellos incidentes que consideraran relevantes durante la interacción en los foros de trabajo de sus alumnos que fueron seleccionados con base en los criterios ya señalados anteriormente. Cabe hacer mención que las profesoras tutoras recibieron instrucciones detalladas por parte de los investigadores de cómo proceder en la identificación de incidentes en la interacción de los alumnos a su cargo.
 - En una primera fase se analizó la frecuencia de aportaciones con el propósito de tener una panorámica general de lo acontecido en términos de frecuencia.
 - Una vez tenida esta panorámica se identificó en una reunión posterior con las profesoras tutoras las aportaciones que más incidentes aparecían en los foros.
 - Antes de crear las categorías se estuvieron creando acuerdos y consensos entre las profesoras de los incidentes de ocurrencia más frecuentes, lo que dio origen a las siguientes categorías que se presentan en el siguiente apartado.

Para dar un orden a la presentación de las categorías, las ubicaremos entre los tipos de intercambios informales y los intercambios formales que ya mencionaron líneas atrás. A continuación se presentan estas categorías y su descripción:

Categorías surgidas en los intercambios informales: Aquí se consideraron a aquellas aportaciones que no estaban relacionadas con los contenidos, actividades y preguntas del foro correspondiente. Aquí aparecieron frecuentemente saludos,

identificación en el foro, conversaciones amistosas, aclaraciones acerca del tema, entre otros. Generalmente este tipo de intercambios en un curso en línea son importantes en la medida que establecen contacto con los compañeros y con el profesor tutor.

- A.** *Identificándose para el trabajo.* Se observa que los participantes sobre todo en las etapas iniciales del curso se identifican y describen físicamente, a la vez que expresan su trabajo e intereses. En un curso en línea impera la necesidad de hacerlo dado que no es cara a cara. Freeman y Bamford (2004) señalan que en los cursos en línea, el señalar la identidad es una oportunidad para reconfigurar su identidad como estudiante.
- B.** *De afecto y amistad.* Esta categoría se conforma a partir de las expresiones de amistad y de afecto entre los participantes. Situaciones tales como expresar amistad, gusto de conocerse y expresiones de buenos deseos, aparecen frecuentemente a lo largo del curso.
- C.** *De encuentro e identificación de intereses.* Esta categoría se conformó a partir de incidentes que mostraban la coincidencia en las mismas áreas de conocimiento de los profesores participantes.

Categorías surgidas en los intercambios formales: Aquí se consideraron todas aquellas aportaciones que estaban mediatizadas por el contenido del curso y que respondían a la pregunta inicial del foro. A continuación se presentan las categorías más relevantes.

- A.** *De aprendizaje colaborativo.* Esta categoría fue creada a partir de los comentarios de algunos de los participantes, los cuales aparecen frecuentemente. Los comentarios aluden a la disposición para organizarse, mostrar disponibilidad para trabajar en equipo, el

reconocer el aprender de los compañeros y de aquellos que tienen dominios y habilidades particulares.

- B.** *Un espacio para compartir.* Algunos participantes reconocen que el curso ha sido un medio y un espacio para compartir, consideran que este espacio facilita y puede ayudarles en su práctica a través de los aprendizajes compartidos en la interacción. Una comunidad de aprendizaje es el espacio para aprender, compartir, y usar conocimiento.
- C.** *Reconociendo el aprendizaje adquirido a través de los compañeros.* Esta categoría se construye a partir de un gran número de incidentes relativos al aprendizaje adquirido a través de otros. Entre estos incidentes están el aprendizaje a través de reflexiones, pensamientos, presentaciones, experiencias, etc.
- D.** *Formación docente e interculturalidad.* Los participantes hicieron mención a la formación docente desde la perspectiva de la interculturalidad. En esta categoría destacan los siguientes aspectos: la ausencia de formación docente desde la perspectiva intercultural, tomas de conciencia de la importancia del tema, reconocen que la interacción en el curso con este tema ha contribuido a su formación.
- E.** *Reconociendo la interculturalidad y diversidad.* Esta categoría se creó a partir de que los participantes estuvieron mencionando frecuentemente en la interacción a través de expresiones de reconocimiento y tomas de conciencia acerca de la diversidad.
- F.** *Compartiendo conocimiento (experiencias, conocimientos y recursos):* Esta categoría está conformada por distintos elementos que los participantes comparten en el curso. Los alumnos en su interacción en las actividades de aprendizaje muestran compartir estrategias didácticas que están relacionadas con la práctica educativa en el aula con enfoque

intercultural, así como experiencias en las cuales narran acontecimientos relacionados con su realidad educativa desde la perspectiva de la diversidad e interculturalidad.

- G.** *Uso de conocimientos que se comparten.* Esta categoría está muy relacionada con la anterior de compartir conocimiento, inclusive hay un traslape con esta categoría, sin embargo aquí surge un aspecto importante como lo es la mención a aplicar y usar el conocimiento que se comparte. En las aportaciones que los profesores alumnos participantes realizan, ellos y ellas esperan que su aportación sirva y sea de utilidad. Así también hacen mención a la importancia de aprovechar las diferentes experiencias compartidas. Es aquí notorio al igual que a la descripción de la categoría de compartir, antes señalada, como desde la perspectiva del modelo de aprendizaje organizacional y social, surge en ellos y ellas la idea de que el conocimiento pueda ser compartido, pero además de ser compartido sea utilizado por otros
- H.** *Práctica docente e interculturalidad.* Diversas alusiones a la práctica docente a través de las aportaciones y reflexiones en la interacción de los participantes aparecen frecuentemente y desde diversas perspectivas. Los participantes citan los beneficios de aprender de las experiencias de otros para mejorar su propia práctica, el llevar a la práctica los conocimientos aprendidos, así como la importancia que la interculturalidad sea una práctica docente incluyente y la necesidad de cambiar el rumbo de su labor docente.
- I.** *Reconociendo la discriminación y exclusión.* Los participantes aluden frecuentemente en la interacción al reconocimiento de la discriminación y exclusión que se da en diferentes formas en las escuelas donde laboran. Mencionan que en la práctica educativa se excluye a los alumnos con capacidades especiales de aprendizaje, se selecciona a los mejores promedios para asignarlos a turnos escolares, se les etiqueta.

Algunos comparten sus reflexiones reconociendo haber obrado con actitudes discriminatorias y tomas de conciencia al respecto.

- J. *El uso de la tecnología.* Dado que para algunos de los participantes era la primera experiencia de un curso en línea, estos hicieron mención de eso en su interacción. Por ejemplo, reconocieron lo interesante de comunicarse en línea a través de los foros del curso y del correo electrónico. Así también reconocieron cómo otros compañeros les ayudaron con problemas tecnológicos y con el manejo de la plataforma electrónica.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los hallazgos de este estudio, los cuales responden a la pregunta de investigación ¿De qué manera los profesores-alumnos participantes en el curso *Educando en y para la diversidad* impartido en línea con enfoque de comunidad de aprendizaje comparten conocimiento relativo a sus prácticas docentes de diversidad e interculturalidad a través de la interacción?, parece ser que los profesores alumnos participantes de la muestra seleccionada manifiestan que el curso fue una oportunidad para dialogar y compartir conocimientos, ideas, prácticas y reflexiones acerca de una educación intercultural que reconoce la diversidad. El curso impartido en línea a través de Internet fue también otra experiencia de aprendizaje importante que reconocieron, ya que tuvieron una acercamiento a esta modalidad educativa, además de conocer y desarrollar competencias tecnológicas de manejo y acceso de la plataforma del curso, así como de la comunicación en los foros de trabajo y discusión del mismo.

Los resultados parecen mostrar que además de los aprendizajes individuales logrados, los participantes estuvieron aprendiendo en un contexto social de interacción en la modalidad de educación a distancia en un ambiente de aprendizaje virtual de diálogo. A través del análisis de los datos fue posible

identificar dos tipos de aportaciones. Estas fueron clasificadas como informales y formales. Las del primer tipo son aquellas que ayudan a establecer un ambiente de confianza. Esto generalmente ocurre en la educación en línea cuando no es cara a cara, ya que a través de estos intercambios los alumnos y alumnas tienen la necesidad de identificarse, es como ponerle un rostro a la interacción, logran acuerdos para el trabajo, así como socializar y platicar de temas comunes y de la vida cotidiana. Estos intercambios al parecer proveen la base para establecer confianza, organizarse, socializar, interactuar y prepararse para discutir de los temas del contenido curricular del curso. Se pudo observar como hay una gran frecuencia de aportaciones al inicio del curso de las cuales la mayoría eran de tipo informal, aunque algunas eran de tipo formal o de ambas.

Las aportaciones formales identificadas a través del análisis cualitativo de datos y organizados a través de categorías, permiten observar una variedad de aspectos surgidos durante el curso, en la muestra específica de participantes seleccionada. Los hallazgos principales en estas aportaciones formales muestran que los participantes reconocen el espacio electrónico del curso como un medio para compartir con sus compañeros y compañeras reflexiones, conocimientos y experiencias educativas con enfoque intercultural. Para muchos es una toma de conciencia de la interculturalidad y la diversidad en la educación. En estas tomas de conciencia, los profesores y profesoras alumnos manifiestan experiencias de tipo personal al reconocer las prácticas discriminatorias que existen en educación al diferenciar alumnos aventajados de alumnos atrasados, selección y exclusión de alumnos a través de exámenes de selección, el de etiquetar alumnos según sus capacidades y etnias.

Apareció frecuentemente la mención a la importancia de un enfoque intercultural en su práctica docente, esto se presenta en las categorías denominadas: Práctica docente e interculturalidad y formación docente e interculturalidad, dentro de las cuales reconocen la necesidad de formar, capacitar y actualizar a profesores en servicio, así como en las escuelas de

formación de profesores, el incorporar de enfoques interculturales a la práctica docente. Es importante hacer mención que entre las categorías hay traslapes y que no podríamos afirmar que se hayan presentado algunas categorías en una forma pura y totalmente excluyente de las demás. Tenemos el caso de la categoría de aprendizaje colaborativo, en la cual los participantes manifiestan actitudes positivas para aprender de otros y de la organización para aprender en equipo.

Sin embargo podemos apreciar que en otras de las categorías relativas a compartir y reconocer el aprendizaje adquirido a través de de otros así como en la categoría de compartiendo experiencias, conocimientos y recursos, se encuentran todas estas bajo un paraguas por así decirlo de la colaboración en el aprendizaje. El uso de la tecnología al parecer es considerado como un aprendizaje relevante adicionalmente al tema del curso. El acceso y comunicación a través de medios electrónicos constituye para los participantes es una importante experiencia. Algunos manifestaron que esta fue la primera vez que ellos participan en un curso en línea a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

- DiBella, A. J., y Nevis, E. C. (1998). *How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freeman, M. y Bamford. A. (2004). "Choice of anonymity for learner identity in online learning discussion forums", *International Journal on E-Learning*. 3-3 45-53.
- GlasSer, B. G. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hine C. (2000). *Virtual ethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Senge, P. (1998). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday / Currency.

-
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage
- Torres, R. M. (2001, Octubre). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, España.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad* [Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity] (G. Sánchez B., Trans. vol. 38). Barcelona: Paidós.