



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN INNOVACIÓN Y
EDUCACIÓN SUPERIOR**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31 – A MÉRIDA
SUBSEDE PETO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA EN
LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN**

ROSENDA GRICELI ESQUIVEL AC

**DIRECTOR DE LA TESIS
MTRO: JUSTO GERMÁN GONZÁLEZ ZETINA**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
2017**



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN INNOVACIÓN Y
EDUCACIÓN SUPERIOR**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31 – A MÉRIDA
SUBSEDE PETO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA EN
LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN**

ROSENDA GRICELI ESQUIVEL AC

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN:
CAMPO DESARROLLO CURRICULAR**

DIRECTOR DE LA TESIS
MTRO.: JUSTO GERMÁN GONZÁLEZ ZETINA

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
2017



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

Mérida, Yuc., 24 de mayo de 2017.

ROSENDA GRICELI ESQUIVEL AC

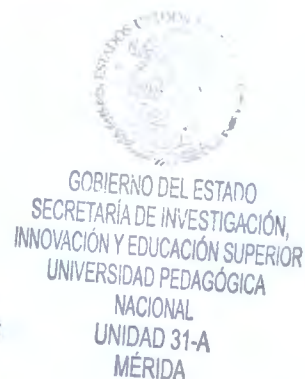
*En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:*

**CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL
CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES
A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN**

*Presentada para optar al grado de **Maestra en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Justo Germán González Zetina**, y aprobada por los lectores, **Mtra. Martha Ofelia González Centurión**, **Mtra. Lourdes del Rosario de Fátima Espadas Ceballos** y **Mtro. Macedonio Martín Hú**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.*

ATENTAMENTE

**DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA**



AGRADECIMIENTOS

Esta tesis de investigación fue realizada en colaboración de dos académicos de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 31-A, subsede Peto, la Mtra. María Paula Concepción Cardos Dzul y el Mtro. Justo Germán González Zetina a quienes les agradezco sus conocimientos compartidos, compromiso en el trabajo como colectivo docente, y sus consejos para culminar esta formación profesional.

Al asesor de la tesis, el Mtro. Justo German González Zetina, por confiar en este proyecto, orientarme con paciencia, tenacidad y sabiduría, siendo estas muy significativas para mi crecimiento profesional y para culminar el trabajo de investigación.

A la Mtra. Martha Ofelia González Centurión, Mtra. María Paula Concepción Cardos Dzul, Mtra. Lourdes del Rosario Espadas Ceballos, por el trabajo de lectoría para la mejora de la Tesis.

DEDICATORIAS

A DIOS

Por estar conmigo en cada paso que doy, por iluminar mi mente, por haberme dado salud, además por haber puesto en mí camino a grandes personas que han sido mi soporte y compañía durante mi vida.

A MI ESPOSO

Por su paciencia, apoyo incondicional y ánimo que me brinda día con día para alcanzar nuevas metas, tanto profesionales como personales.

A MIS HIJOS

Quienes son la bendición más hermosa, que Dios me ha regalado, y, que con su cariño y amor me motivaron para culminar esta formación profesional

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	5
1.1. El Plan de Estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa.....	5
1.2. Modelo curricular por competencias profesionales.....	8
1.3. La estructura curricular.....	10
1.4. El enfoque educativo centrado en el aprendizaje.....	12
1.5. La línea de Interculturalidad o Educación Intercultural.....	13
1.6. Los cursos de la línea Educación Intercultural.....	17
1.7. Las prácticas profesionales.....	20
1.8. Las prácticas profesionales en la línea de Educación Intercultural.....	22
1.9. Consideraciones críticas al currículum de la LIE.....	26
1.9.1. La línea de Educación Intercultural.....	27
1.9.2. El modelo de competencias profesionales en la LIE	30
1.9.3. Las prácticas profesionales en la línea de Educación Intercultural.....	32
CAPÍTULO 2. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA LICENCIATURA E INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	37
2.1. Antecedentes históricos de la Universidad Pedagógica Nacional en México y Yucatán.....	37
2.2. La Unidad 31-A de Mérida, Yucatán.....	39
2.3. La Licenciatura en Intervención Educativa en la Subsede Peto.....	40
2.4. Mi trayectoria docente en la LIE, Subsede Peto.....	42
2.5. La experiencia en las Prácticas Profesionales.....	46

CAPÍTULO 3. LA METODOLOGÍA Y EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
3.1. Los orígenes de la investigación acción.....	58
3.2. La investigación acción en la experiencia de la subsede.....	60
3.3. El modelo del proceso de investigación acción.....	61
3.4. El proceso de investigación del colectivo docente.....	63
3.4.1. La primera fase: El análisis de la práctica docente.....	65
3.4.2. La segunda fase: La constitución del colectivo.....	67
3.4.3.Tercera fase: Las reuniones de trabajo.....	69
CAPÍTULO 4. CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.....	74
4.1. Antecedentes.....	74
4.2. Nuestra concepción sobre las prácticas profesionales como experiencia de Intervención Educativa.....	76
4.3. Los fundamentos de la propuesta.....	78
4.3.1. Dimensión ético moral.....	78
4.3.2. El desarrollo del pensamiento crítico.....	79
4.3.3. Un enfoque intercultural crítico	81
4.4. Caracterización y propuesta de organización de las prácticas profesionales.....	85
4.4.1. Competencia general.....	85
4.4.2. Tiempo y espacios.....	85
4.4.3. Rol del responsable o la responsable de las prácticas profesionales.....	86
4.4.4. Evaluación y acreditación.....	86
4.4.5 Los ámbitos dimensiones e indicadores propuestos.....	87

4.4.6. Competencias y contenidos específicos por semestre.....	90
CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS.....	101

.

INTRODUCCIÓN

El o la profesor(a) Universitario(a), constantemente ve obstaculizada su práctica educativa por diversos factores como: la duración de los semestres, la extensa información de los programas educativos y la improvisación en ocasiones de los métodos de enseñanza; además de encontrarse con grupos numerosos, heterogéneos y, en la mayoría de las veces, laborando con programas que no se corresponden con la realidad educativa de los y las alumnas. Por otra parte, el profesor universitario, en muchas ocasiones, es un profesional especializado en una rama del conocimiento, que carece de una preparación pedagógica que oriente adecuadamente la formación del alumno o alumna con el que trabaja.

No obstante, el profesor universitario debe atender a una variedad de funciones, donde la distribución del tiempo y el esfuerzo por cumplir con cada una de ellas, genera un mundo de conflictos que directamente se centran entre la enseñanza y la investigación.

En este sentido, esta diversidad de condiciones de este profesional provoca evidentemente un cambio en la vida universitaria, dicha situación impacta en la mejora de la práctica docente y la calidad educativa que se le ofrece a los alumnos(as).

Este cambio, que concierne a las practicas concretas y el quehacer pedagógico, serían resueltas al asumir su función de profesor investigador que “analiza críticamente su práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello” (Barabtarlo, 1995 p. 15).

En este sentido, es que reconozco que como profesora universitaria y el extenso tiempo de estar laborando frente a grupo, me ha permitido tener ciertas experiencias me han motivado a reflexionar sobre si lo que he venido haciendo hasta ahora tiene sentido, y si lo que he hecho, ha sido lo correcto. El problema ahora radica en que nada de lo que hice anteriormente lo escribí, y por tanto me

es hoy más difícil recordar lo que en algún otro momento, ya había reflexionado, pensado o hasta discutido con alguien. De cualquier manera, nunca es tarde para empezar a plasmar las ideas o compartirlas como es este el caso. Estas reflexiones y cuestionamientos, cobraron sentido al cursar la Maestría en Educación, campo desarrollo curricular, ya que me pareció que el proyecto de la tesis era una buena oportunidad para sistematizar toda la experiencia, reflexionar sobre ella, incorporando la dimensión teórica y la construcción de una propuesta pedagógica

Son tantas las preocupaciones que surgieron para con mi práctica docente, que en un principio inicié de forma personal este proceso de cuestionamiento y de indagación sobre mi propia práctica, pero dadas las circunstancias académicas, otros (as) compañeros (as) docentes de la Universidad también se interesan y compartieron las mismas preocupaciones, entonces todo se volcó a una coinvestigación, con la participación del docente y las docentes que a partir del año 2015 nos hicimos cargo de las prácticas profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea de Educación Intercultural, en la Subsede Peto de la Unidad 31-A, Mérida, de la Universidad Pedagógica Nacional .

Ya conformados como colectivo docente, nos planteamos estas interrogantes que promovieron nuestra discusión y análisis, ¿Cuál es el rol que debemos jugar como responsables de las Prácticas Profesionales en la LIE? ¿Cómo integrar las competencias adquiridas en la línea de educación intercultural en el proceso formativo que se lleva a cabo en las prácticas profesionales de la LIE? ¿Qué tipo de teorías pedagógicas y estrategias metodológicas serían las adecuadas para una formación con una perspectiva crítico-reflexiva?

Con base en el proceso de investigación que se gestó para dar respuesta a nuestros planteamientos, es que se ha elaborado la presente tesis que hemos titulado “Construyendo educación intercultural crítica en las prácticas profesionales a través de la investigación acción”, realizado desde un paradigma crítico, bajo el enfoque humanista cualitativo, y del diseño que recupera las características de la investigación acción participativa, cuyo propósito fue la construcción de una

propuesta teórico metodológica para orientar las prácticas profesionales de los y las alumnos(as) de la Universidad Pedagógica, Subsede Peto.

El informe de esta investigación está estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se presenta el Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002, describiéndose desde el perfil de egreso e ingreso, el modelo educativo y el mapa curricular. Posteriormente, se presenta la revisión y análisis del Plan y Programa de la Licenciatura, de donde se discuten los planteamientos de la línea específica de Educación Intercultural, el enfoque por competencias profesionales y las prácticas profesionales en la línea específica. Al someter lo anterior a análisis, se comparte lo que se ha llevado a cabo y que remite a plantear la existencia de algunas incongruencias y ambigüedades en el propio discurso del Programa Educativo de la Licenciatura.

En el segundo capítulo, se da cuenta de los antecedentes históricos de la Universidad Pedagógica Nacional en México y Yucatán, así como también los antecedentes históricos de la Licenciatura en Intervención, en la Unidad 31-A, Subsede Peto, para concluir con la narración de la experiencia como docente en esta institución.

Respecto al tercer capítulo, éste desarrolla el sustento teórico de la investigación, abordando los antecedentes más relevantes de la investigación acción, sus características y el proceso metodológico que propone. De igual manera, en este mismo capítulo se presenta la fundamentación metodológica de nuestro trabajo, y cómo fue llevado a la práctica en nuestra experiencia, la cual comprende tres fases.

A tal efecto se presenta la primera fase, que hace alusión al análisis de la práctica docente, reflexionando la experiencia como asesora de las prácticas profesionales en la Licenciatura en Intervención Educativa. La segunda fase, se explica la constitución del colectivo docente de la subsede Peto. Se menciona como fue la organización para el trabajo en el colectivo, las metas que se plantearon como coinvestigadores, los tiempos programados para trabajar entre docentes, las políticas establecidas para el funcionamiento como colectivo. En la tercera fase, corresponde a las sesiones de trabajos como colectivo, en donde

se discutieron las temáticas como: la educación intercultural crítica, teorías pedagógica y el pensamiento crítico- reflexivo, mismas que favorecieron la construcción de la propuestas teórica metodológica, en el campo de las prácticas profesionales.

El capítulo cuatro corresponde a la descripción del diseño de la propuesta teórica- metodológica, construida en el colectivo docente. En esta propuesta se plantea el proceso formativo del Licenciado en Intervención Educativa, en el campo de las prácticas profesionales a través de la educación crítica e intercultural.

Cierra el trabajo con las conclusiones derivadas del mismo, esperando que este esfuerzo de investigación sobre la práctica propia como académicos de la UPN, pueda ser una aportación útil, no sólo para quienes hemos tenido la oportunidad de participar en ella, sino de otros académicos y otras académicas que laboran con procesos similares.

CAPÍTULO 1. LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este primer capítulo se hace una revisión del Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002, que comprende el perfil de egreso e ingreso, el modelo educativo y el mapa curricular. En esta revisión del plan de estudios, son retomados como referentes para poner en discusión ciertos planteamientos que presentan incongruencias o ambigüedades en el diseño del programa.

Antes de adentrarme en el modelo curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002, considero hacer énfasis que este programa educativo en México, y en la propia Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se reconoció como una innovación al formar Profesionales en el campo de la intervención, que estudien, propongan y desarrollen acciones educativas que coadyuven a enfrentar problemas que la sociedad Mexicana afronta en la actualidad.

1.1. El plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002 (LIE) tiene como propósito:

... formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención. (UPN, 2002, p. 29)

Como podemos apreciar, lo que la LIE se plantea es la formación de un profesional polivalente, es decir, que esté más allá de un sólo campo de acción educativa, como resultado de la conjunción de competencias generales y específicas, las cuales, como se analizará más adelante, se abordan desde las líneas de especialización dentro de la intervención, hacia áreas educativas que no han sido atendidas dentro del sistema.

Esta Licenciatura es ofertada para una amplia cobertura de aspirantes, debido a que no sólo se ofrece a egresados de educación medio superior, si no también, a profesionales en servicio que estén interesados en cursar una nueva Licenciatura en el campo de la educación.

En la LIE, se considera necesario que los aspirantes posean ciertos antecedentes académicos como filosofía, historia, lógica, matemáticas, lectura, expresión escrita y soluciones de problemas. Y también para cubrir con ciertas características de la LIE, es importante que los(as) aspirantes estén interesados(as) en desarrollar trabajos socioeducativos y psicopedagógicos.

El perfil de egreso del Licenciado(a) en Intervención Educativa, según lo establecido en el Documento General de la Licenciatura en Intervención Educativa (2002), es de acuerdo a las competencias profesionales que serán desarrolladas en su proceso formativo, las cuales son:

- a. Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la educación. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
- b. Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- c. Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales.
- d. Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.
- e. Planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos institucionales para el logro de los objetivos determinados.
- f. Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base

en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.

- g. Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.
- h. Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social que le permitan consolidarse como profesional autónomo. (UPN, 2002, p.29 y 30)

En este sentido, al desarrollar estas competencias, el Interventor(a) Educativo(a), será un profesional capaz de incidir en diversos campos laborales, no centrándose únicamente en el ámbito escolar, sino dimensionando su labor al trabajar con grupos sociales, planteando soluciones a los problemas derivados de la intervención.

El interventor(a) educativo(a), será eficaz en su desempeño como profesional en la medida que desarrolle ciertas características: “Polifacético, polivalente, ser innovador y creativo, se auto emplee , flexibilidad de pensamiento y trabajo en equipo, poseedor de sensibilidad social, comprender la diversidad cultural, autocrítico en su desempeño profesional, crítico, reflexivo y participativo, dispuesto a mejorar la convivencia humana” (UPN, 2002, p. 21)

En el programa de la Licenciatura, se han propuesto líneas de especialización en relación a diversos campos de intervención, como: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Gestión Educativa, Educación Inicial, Educación Intercultural, inclusión social entre otros . Dichas líneas de especialización, son ofrecidas en las Unidades UPN, y es decisión del alumno(a) que línea de especialización cursar según su interés. Una condicionante es que las unidades sólo podían ofertar hasta tres líneas como máximo, previo un diagnóstico de necesidades

1.2. Modelo curricular por competencias profesionales

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), es un modelo curricular basado en competencias como un nuevo enfoque propuesto en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2002.

Las competencias profesionales, en el modelo curricular de la Licenciatura, refiere a “formar sujetos que sean capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas” (UPN, 2002, p. 23).

Por lo que se puede comprender que mediante la formación por competencias profesionales se desarrollará en el Interventor (a) Educativo(a), capacidades para desempeñarse como un profesional capaz de analizar la realidad y proponer alternativas a los problemas actuales de la vida social o productiva.

A diferencia de la competencia laboral, que sólo integra un conjunto de tareas específicas, puntuales, no diversificadas en la LIE, las competencias profesionales son concebidas en forma holística e integral y se presentan de manera compleja y dinámica porque:

- a. Proporcionan, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones.
- b. Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentalmente, que como acciones intencionales, son una parte central de la práctica de la profesión.
- c. Rescatan, como claves de un desempeño competente, la ética y los valores; el contexto y el hecho de que se hace posible y factible que un sujeto formado sea competente de diferentes maneras.
- d. Posibilitan formular descripciones de la acción en cuanto el sujeto busca realizarla como un tipo particular de actividad.
- e. Faciliten el desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio crítico. (UPN, 2002, p. 25)

Por lo tanto, la competencia profesional hace alusión a un conjunto de tareas propias de la profesión para un desempeño satisfactorio, que tienen

relación con acciones intencionales y complejas que integran conocimientos, habilidades y actitudes, en contextos determinados. De esta forma, se consolida a “una formación integral de los (as) estudiantes que no se limite únicamente a la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación humanística que trascienda a la sociedad e implique una preparación para la vida” (UPN, 2002, p. 27).

Del mismo modo, el programa plantea que la competencia profesional:

(...) Refiere a un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento, organizado operacionalmente, que permite dentro de una gama de situaciones la identificación de una tarea o problema para resolverlo mediante acciones eficaces.

(...) Supone conocimientos, habilidades, que aunados a actitudes y valores permiten al sujeto, su uso inteligente, resultando en acciones pertinentes, implica la integración de saberes, es el desempeño eficiente en un contexto concreto.

(...) Se relaciona directamente con la capacidad para leer el contexto con una nueva actitud, que permita encontrar y resolver problemas de manera responsable y creativa (UPN, 2002, p.26)

Por tanto, las competencias profesionales en la LIE, tienen la intención en desarrollar en el profesional capacidades para la resolución de los problemas, mediante acciones eficientes y pertinentes, con una actitud responsable y creativa.

En el modelo curricular de la Licenciatura las competencias están propuestas en tres niveles, generales, específicas y particulares. Las competencias generales son ocho y están planteadas como parte del perfil profesional, razones por la cual están agrupadas por las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades del ser, del saber y del hacer profesional y se definen por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica. Las competencias específicas, corresponde a los conocimientos, aptitudes y actitudes en relación al perfil ocupacional, y éstas son expresadas en cada línea de especialización que él o la alumno(a) haya elegido. Las competencias particulares, pertenecen a cada uno de los cursos que integran el plan de estudios y se construyen a partir de una división teórica-práctica (UPN, 2002, p. 33).

1.3. La Estructura curricular

El Plan de Estudios está constituido por 37 espacios curriculares, de los cuales 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: Formación Inicial en Ciencias Sociales, Formación Profesional Básica en Educación y Líneas Específicas. De igual forma en el currículum se contempla cinco cursos optativos. Y también comprende el cumplimiento de las prácticas profesionales y el servicio social

La primera área de formación está constituida por siete cursos básicos de nivel general comunes para todos los y las estudiantes. Dichas asignaturas se cursarán durante el primero y segundo semestres y tendrán carácter obligatorio. A esta área corresponde el 18% del total de cursos de la malla curricular, que en conjunto tienen un valor de 62 créditos.

En la segunda área de formación los cursos permiten iniciarse en el campo educativo y comprenden el desarrollo de competencias genéricas o transversales que describen desempeños comunes a distintas ocupaciones y ramas de actividad profesional. A esta área de formación le corresponde el 28% de los cursos que suman 102 créditos.

En la última área de formación se facilita la profundización en campos delimitados de un ámbito profesional determinado. La formación en las líneas específicas inicia a partir del tercer semestre, entonces es a partir de este semestre en el que él o la alumno(a) puede tomar la decisión, de acuerdo con sus intereses, de la línea específica a cursar. Las líneas que se pueden ofertar según las necesidades locales en que se ubica cada Unidad UPN son: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Gestión Educativa, Educación Inicial, Educación Intercultural, Educación Inclusiva y Orientación Educativa. Cada línea específica de formación cubrirá 36% del mapa curricular para un total de 128 créditos.

En el caso de la Unidad 31-A, sede Mérida, se ofertan tres líneas de especialización, Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Gestión Educativa y Educación Intercultural.

En el Plan de Estudios, también se integran los cursos optativos, y es de carácter obligatorio. El o la alumno(a) decidirá cual cursar entre los curso que se

oferten en su Unidad. Dichos cursos constituyen el 10% del mapa curricular y en su conjunto tendrá un valor de 36 créditos. En el caso particular de la unidad 31-A, subsede Peto, los cursos optativos son ofertados desde el primero a quinto semestre, considerando que cuando él o la estudiante este por cursar a sexto semestre sea menos carga académica.

Con estas tres áreas de formación, que integran el total de los cursos distribuidos en los espacios curriculares, cada una corresponde a ciertos saberes que se definen como un tipo particular de competencia.

Los tres tipos de saberes que se incluyen son:

- a. El saber referencial como campo de competencia referencial, que integra los conocimientos de los diversos campos disciplinarios (científicos, humanísticos, etc.) que se vinculan con la realización del contenido del trabajo.
- b. El saber hacer como campo de competencia instrumental que corresponde a la capacidad de llevar acabo procedimientos y operaciones prácticas diversas, mediante la aplicación de medios de trabajos específicos.
- c. El saber ser y convivir, considerado como el campo de competencia contextual que refiere a la capacidad de establecer y desarrollar las relaciones que son necesarias en el ámbito de trabajo. Alude a la necesidad creciente de tener una mayor participación e involucramiento en los procesos de organización y desarrollo del trabajo (UPN, 2002, p. 31)

También, se tiene considerado un espacio curricular para el cumplimiento de las Prácticas Profesionales, a partir del sexto semestre. Su valor es de 30 créditos, lo que constituye el 8% de la curricula y son cubiertos mediante 60 horas por semestre, durante tres semestres, dando un total de 180 horas.

El o la estudiante de igual forma, debe cumplir con el servicio social, que podrá cursar cuando haya cubierto el 70% del mapa curricular, lo cual es de carácter obligatorio y no tendrá valor curricular.

1.4. El enfoque educativo centrado en el aprendizaje

La formación académica de los(as) estudiantes, basada en competencias profesionales, enfatiza un cambio en la labor escolar y del trabajo docente, porque las competencias implica “reconocer al individuo como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje”(Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 23), por tanto, es importante emplear estrategias que permitan al o la alumno(a) adoptar un papel activo, que contribuyan para hacer frente a situaciones profesionales mediante una postura conceptual, diseñar alternativas y propuestas de intervención etc.

Reconocer estas capacidades, para con el proceso educativo del(a) alumno(a) implica partir de los siguientes principios:

- a. Principio de la construcción de los propios aprendizajes
- b. Principio de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes
- c. Principio de la significatividad de los aprendizajes
- d. Principio de la organización de los aprendizajes
- e. Principio de integralidad de los aprendizajes (UPN, 2002, p. 24)

Con base en estos principios, se vuelve necesario crear ambientes de aprendizajes como parte de un clima propicio para que los(as) alumnos (as) aprendan, considerando tanto el espacio físico o virtual, como aquellas diversas condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de los mismos. Ambientes, de donde a los(as) alumnos (as) les permitan problematizar, descubrir o comprender algunas situaciones desde distintas perspectivas, pero sobre todo desde una perspectiva de intervención.

Estos ambientes de aprendizaje se proponen ser desarrollados, mediante un reconocimiento de los saberes previos del o la estudiante y su vinculación entre la propuestas de formación institucional, por la razón de que “los (as) alumnos(as) llegan a las clases con saberes constituidos: con saberes que van establecer una interlocución con otros a dialogar y ninguna persona está dispuesta a

deshacerse de ellos fácilmente, lo cual implica poner en dialogo dos culturas” (UPN, 2002, p. 27).

Por ende, los ambientes de aprendizaje , deben favorecer la construcción activa de los aprendizajes de los(as) alumnos(as), al interactuar con el contexto, compañeros(as), materiales de trabajo y profesor.

Ante esta forma de enseñanza, el rol del profesor(a) debe cubrir con dos funciones, la primera como facilitador(a) del autoaprendizaje que implica que sus intervenciones sean oportunas y que respondan a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los(as) alumnos(as), y el segundo es fungir como orientador(a) creando las condiciones necesarias para que su proceso formativo del alumno(a) se enriquezca y conlleve siempre a un “desarrollo” (UPN, 2002, p. 27)

De igual forma, como Profesor(a) de este nivel Universitario debe ser un investigador(a) y actualizarse en su área de conocimiento para valorar constantemente la información que ofrece a sus alumnos(as).

1.5. La Línea de Interculturalidad o Educación Intercultural¹

En la Licenciatura en Intervención Educativa, la línea específica de interculturalidad o Educación Intercultural, posibilita en el alumno(a) desempeñarse en un plano delimitado a intervenir, mediante los elementos conceptuales, metodológicos y técnicos instrumentales que este campo problemático de la educación plantea (UPN, 2002, p. 2).

Esta línea de formación ofrecida a los(as) alumnos(as) en la Unidad 31-A, Subsede Peto, fue denominada inicialmente en el Programa de la Línea Específica 2002, como Interculturalidad, pero tiempo después se le denominó Educación Intercultural. Ante esto, se puede distinguir una variante en la denominación de esta línea en el Programa de la Licenciatura en Intervención Educativa.

La interculturalidad, en el programa es definida como un enfoque y la cual plantea como “una manera de ver y entender la realidad y la comprensión de los

¹ Utilizamos las dos acepciones debido a que en los distintos documentos curriculares, aparecen estas dos denominaciones.

procesos dinámicos en las que estamos inmersos, y que se desprende de la composición multicultural de la sociedad” (UPN, 2002, p.3). En cierto modo, en el programa de la línea específica, hace referencia en planos de la Intervención Educativa como acción, de donde él o la Licenciado(a) en Intervención Educativa, pueda entender que la realidad en la que está inmerso, constituye sociedades multiculturales.

Por lo que, se define interculturalidad en el propio programa como: “la convivencia y la participación de los diferentes agentes, grupos y pueblos originarios que se encuentran en interacción en un contexto social” (UPN, 2002, p. 4).

En el programa de esta línea se, hace énfasis, que la interculturalidad:

(.....) no es concebida como una realidad a ser analizada, sino como un proceso de construcción que se construye por el: consenso enriquecido y alimentado por el disenso y por la discrepancia que pueden manifestarse en algunos casos como controversia, donde el conflicto da lugar al desarrollo de procesos de negociación para volver a tomar el camino de la construcción de la realidad (UPN, 2002, p. 4).

Por lo anterior, indica que esta forma de concebir la intercultural idea implica la construcción de: (.....) una sociedad abierta, plural y diversa de donde se dé cabida a la participación de todo los individuos, grupos, y pueblos originarios respetando sus valores, sus formas de expresión y organización, y así contribuir a la inclusión de estos, con base a los principios de la comunicación y diálogo (UPN, 2002, p. 4)

Entonces, desde esta perspectiva para la convivencia en la diversidad, “es necesario considerar un campo problemático emergente y el reconocimiento de los valores universales, siendo estos la tolerancia, los derechos humanos, el respeto, la convivencia para la paz, y el cuidado del medio ambiente, entre otros.” (UPN, 2002, p. 4).

Después de que en el propio programa, se plantea un discurso referente a la interculturalidad, como línea específica, se expresa el propósito de la línea el cual espera que el o la Licenciado(a) en Intervención Educativa, “sea capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos, para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención que contribuya a la convivencia en una ambiente de comunicación y diálogo” (UPN, 2002, p. 5)

Como parte de su formación, se espera que cuente con un bagaje teórico-metodológico, que oriente su ejercicio profesional en campos temáticos como: género, culturas indígenas, educación para la paz, procuración de derechos humanos, problemas referidas a subculturas y grupos minoritarios.

En lo que refiere, a la Intervención en esta línea específica, está orientada por la mediación, entendida como “la habilidad de mediar conflictos y conciliar situaciones discrepantes, promover acciones de animación sociocultural en el que situé al sujeto en lugar del otro, desarrollar una comunicación social que sea informada asertiva y empática”.

De tal manera, que la intervención sea una acción de mediación, para “acometer prácticas emergentes, en situaciones de conflicto o desventaja social, para conciliar situaciones discrepantes, o promover acciones de animación sociocultural” (UPN, p. 5).

Para lo cual las capacidades de mediación podrán ser desarrolladas mediante algunas de estas modalidades de mediación pedagógica:

- a. Animación sociocultural: en esta se asume un rol de dinamizador de procesos y orientados de acciones con relación a objetivos o propuestas que requieren inserción y desarrollo en un contexto específico.
- b. Asesoría. Se establece una conexión entre necesidades de conocimiento y las prácticas de los actores, responsabilizándose de la adecuación y pertinencia de los conocimientos que requieren quienes implementan una acción, proyecto o programa.
- c. Acompañamiento: es el compromiso de asumir un papel activo en el direccionamiento de la experiencia que se está desarrollando, cuidando de apoyar sin sustituir los actores.
- d. Negociación: consiste en establecer una conexión entre grupos, actores sociales o institucionales y proyectos con visiones o

expectativas divergentes, en el marco de un escenario de tensión o conflicto.

e. Diseño e implementación de experiencias nuevas que persiguen cambiar, adecuar, innovar o resolver una situación contemplada como problemática.

f. Procuración: el mediador asume un rol activo en la puesta en marcha y respeto de las garantías o derechos fundamentales de las personas o grupos. Establece la conexión entre estos últimos y las instituciones, autoridades o instancias responsables de la custodia de bienes jurídicos o sociales fundamentales (UPN, 2002, p. 6)

En cierta medida, en todas estas modalidades, la mediación es de carácter pedagógico, por ser visualizada como una tarea educativa.

Las competencias profesionales que se esperan en la línea de educación intercultural son:

- Organiza los recursos del contexto, a través de la elaboración de inventarios y diagnósticos, sociolingüísticos, con la intención de incorporar los elementos identificados a los procesos de aprendizaje en los que participa, con una actitud de tolerancia y respeto a las diversas formas de vida.
- Analiza los referentes y perspectivas teóricas acerca del análisis de la cultura, para el reconocimiento de aquellos elementos que conforman los grupos sociales, con una actitud indagadora hacia el grupo con el que trabaja.
- Analiza con una actitud crítica y reflexiva las diversas teorías y categorías que sirven para explicar y orientar la educación intercultural, con el propósito de explicar e intervenir en el contexto donde desarrolla su práctica profesional.
- Mantiene una postura de respeto hacia los valores locales, con una formación ética para desarrollar actitudes abiertas y tolerantes hacia las diferentes formas de vida.
- Selecciona o diseña programas y modelos curriculares, a partir del conocimiento de programas de educación vigentes que permitan incorporar contenidos locales y adecuados a las características y necesidades del grupo con el que trabaja, sustentados en una crítica e innovadora.
- Favorece en los sujetos la formación de valores con la intención de conformar comunidades democráticas en una actitud positiva, para la convivencia en la diferencia en un ambiente de comunicación y dialogo.
- Reconoce en los sujetos con los que trabaja los procesos de construcción identitarias, basado en referentes multidisciplinares, propiciando ambientes de empatía y respeto.
- Reconocer y respetar en él y en los otros los derechos humanos, en un marco jurídico y ético con el fin de promover acciones

tendientes a las sensibilización en este ámbito, manifestando disposición para el trabajo colegiado, la solidaridad respeto y tolerancia.

- Selecciona y/o programas de educación de educación vigentes en el ámbito de medio ambiente que permitan incorporar contenidos locales adecuados a las necesidades del grupo en el cual se trabaja sustentados en una actitud crítica e innovadora. (UPN, 2002, p. 8)

En torno a todas estas competencias expresadas en la línea, la educación intercultural, es considerada como un espacio en el que él o la Interventor(a) educativo, pueda atender la diversidad “como problema, como recurso, dato real del entorno y como derecho” (Programa Indicativo Línea Específica, 2002:6).

En suma, la línea de Educación Intercultural especifica las acciones orientadas a la intervención en procesos educativos, con atención a la diversidad, de donde el interventor(a) se configure como un animador(a) sociocultural, como un promotor de los derechos humanos y grupos colectivos, como mediador(a) de conflictos ante expectativas divergentes, y generador(a) de experiencias y aprendizajes mediante sus intervenciones con los sujetos.

1.6. Los cursos de la línea Educación Intercultural

De acuerdo con el mapa curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, son 14 cursos, distribuidos en los espacios curriculares que corresponden a la línea de educación intercultural.

Cada uno de estos cursos, cuenta con un programa indicativo, que está constituido por los siguientes elementos nombre del curso, campo de competencia, semestre, los créditos, presentación del curso, la competencia, el propósito, los bloques, la metodología, la evaluación y referencias bibliográficas

En la siguiente tabla, me di la tarea de integrar información que permita reconocer los cursos, la competencia de cada uno, y el campo de referencia como parte de los fines de la investigación lo que será recuperado más adelante para su análisis crítico.

TABLA 1. CURSOS LÍNEA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

CURSO	COMPETENCIA	CAMPO DE COMPETENCIA
Sociedad educación e interculturalidad Tercer semestre	Identificar conceptos básicos sobre diversidad cultural, como elementos de aprendizaje de los contextos en los que participa, con una actitud de tolerancia y respeto a las diversas expresiones de la cultura.	Integración de saberes
Estado y sociedad pluricultural Cuarto semestre	Reconocer y reflexionar acerca de la diversidad étnica en su entorno inmediato y en la línea del tiempo, así como en su región en el país y en el mundo, hasta llegar a la construcción individual y/o colectiva que refleje sus posiciones respecto a la diversidad cultural	Integración de saberes
Cultura lengua e identidades Quinto semestre	Analizar los referentes y perspectivas teóricas acerca de la cultura, la lengua y la identidad, para identificar los elementos del contexto, a través de la elaboración de inventario y diagnósticos socioculturales, que sirvan como referente para la conformación de diferentes tipos de proyectos de intervención.	Integración de saberes y saber hacer
Interculturalidad educación y comunicación Quinto semestre	Analizar con una actitud crítica y reflexiva las diversas teorías y categorías que sirven para explicar y orientar la educación intercultural, con el propósito de explicar e intervenir en el contexto donde desarrolla su práctica profesional.	Integración de saberes y saber hacer
Fundamentos de la animación sociocultural Sexto semestre	Analizar con una actitud crítica y reflexiva las diversas teorías y categorías que sirven para explicar proyectos en animación sociocultural.	Integración de saberes
Proyectos de intervención Sexto semestre	Elaborar proyectos de Intervención, identificando y diseñando estrategias, programas y formas adecuados a las características y necesidades de diferentes ámbitos de acción.	Integración de saberes

CURSO	COMPETENCIA	CAMPO DE COMPETENCIA
Seminario de titulación I Séptimo semestre	El Primer seminario consiste en la realización de una síntesis metodológica, que permita a los estudiantes seleccionar el tipo de proyecto pertinente para la intervención socioeducativa donde realiza sus prácticas profesionales.	Integración de saberes y saber hacer
Educación en los derechos humanos individuales y colectivos Séptimo semestre	Reconocer y respetar en él y en los otros los derechos humanos en un marco jurídico y ético con el fin de promover acciones tendientes a la sensibilización en este ámbito, manifestando disposición para el trabajo colegiado, la solidaridad respeto y tolerancia.	Integración de saberes y saber ser
Proyectos de animación sociocultural Séptimo semestre	Analizar con actitud crítica y reflexiva para explicar y orientar la educación intercultural, con el propósito de animar proyectos socioeducativos	Integración de saberes y saber ser
Evaluación de proyectos séptimo semestre	No cuenta con la competencia, en el programa indicativo	Integración de saberes y saber ser
Seminario de titulación II octavo semestre	No cuenta con la competencia, en el programa indicativo	Integración de saberes y saber ser
Educación para la convivencia y la paz Octavo semestre	Integrar la reflexión sobre distintas problemáticas que influyen en la construcción de una cultura de paz y convivencia social para incorporar esta dimensión en el diseño de proyectos de intervención	Integración de saberes y saber ser
Genero e	Analiza los referentes y perspectivas teóricas acerca del análisis del género, para el reconocimiento de	Integración de

interculturalidad Octavo semestre	problemas de interculturalidad.	saberes y saber ser
Ética y diversidad Octavo semestre	Mantener una postura de respeto hacia los valores locales, con una formación ética para desarrollar actitudes abiertas y tolerantes hacia las diferentes formas de vida.	Integración de saberes y saber ser

1.7. Las Prácticas Profesionales

Las prácticas profesionales, constituyen el espacio curricular donde él o la alumno(a) puede “desarrollar, mejorar y evaluar algunas competencias desarrolladas” (Universidad Pedagógica Nacional, Programa de la línea específica, 2002, p. 97).

De acuerdo al Programa Normativo de la LIE , las prácticas profesionales son concebidos como “ un ejercicio guiado, de supervisión y acompañamiento de donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del estudiante” (Universidad Pedagógica Nacional, Documento Prácticas Profesionales, LIE, 2002, p.2), ya que este ejercicio profesional permite al estudiante reconocer los elementos teóricos que pondrá en práctica en el contexto real, logrando así un “conocer en la práctica” que es comprendida como una interacción entre experiencia y la competencia (Universidad Pedagógica Nacional, Documento Prácticas Profesionales, LIE, 2002, p.2) .

Los propósitos de acuerdo con lo establecido en los Lineamientos Generales de las Prácticas Profesionales de la Licenciatura, son las siguientes:

- Ampliar, aplicar, consolidar las competencias desarrolladas a través de la carrera para concretar la teoría y reconocer sus límites en la realidad.
- Coadyuvar al desarrollo de las competencias profesionales de la carrera para: crear ambientes de aprendizaje, realizar diagnósticos educativos, diseñar programas y proyectos, asesorar a individuos, grupos e instituciones; planear procesos, acciones y

proyectos educativos; evaluar instituciones, procesos y sujetos etc.

- Aproximar al estudiante en los posibles ámbitos laborales donde podrá desempeñar profesionalmente.
- Desarrollar, fortalecer y consolidar la vinculación con los sectores público, social y privado (capítulo1. Disposiciones generales, Artículo 3º, p.1)

Con base en estos propósitos, se puede entrever que las prácticas profesionales son consideradas como espacios formativos, para que él o la estudiante incurriere en los posibles ámbitos laborales, con la intención de ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de las asignaturas de las tres áreas de formación.

Los contextos de donde los(as) alumnos(as) pueden realizar las prácticas profesionales son pensados como los espacios propicios que enriquezcan los procesos de aprendizajes y contribuyan a comprender las problemáticas propias de la intervención de su línea de formación.

Dichos contextos o entidades de donde él o la estudiante pueden realizar las prácticas profesionales son diversos y abarca instituciones, organismos oficiales, organismos no gubernamentales, empresas etc.

Los escenarios laborales donde se podrán desempeñar los(as) LIE, formados en esta línea, para el caso del estado de Yucatán se han identificado, tanto espacios gubernamentales, como: escuelas Generales e indígenas de educación básica, áreas de salud, biblioteca municipal, Desarrollo Integral de la Familia (DIF), programas de la Comisión de Desarrollo indígena (CDI), la Comisión de Derechos Humanos del estado de Yucatán (CODHEY) y otros en asociaciones civiles como el instituto de las hermanas, hijas de la divina providencia.

Las prácticas profesionales, de acuerdo en el Documento Normativo LIE (2002), se realizan en tres espacios curriculares, ubicados en el sexto, séptimo y octavo semestres. Con relación a esta normatividad, las prácticas profesionales se inician desde el sexto semestre, porque él o la estudiante ya ha desarrollado ciertas competencias que pondrá en juego, como diagnosticar, sistematizar información contextual y al mismo tiempo que adquiere los elementos teóricos y

metodológicos para diseñar diferentes proyectos relacionados con la línea de formación específica.

Para las condiciones de operación de las prácticas profesionales según el documento Normativo LIE (2002), está a responsabilidad de un comité de asesores que deben realizar dichas funciones:

- a. Proponer un panorama amplio de las diversas entidades receptoras
- b. Realizar convenios con las entidades receptoras
- c. Diseñar el programa de las prácticas profesionales
- d. Designar los tutores para las prácticas profesionales
- e. Asignar a los estudiantes para las prácticas profesionales
- f. Realizar el seguimiento, evaluación y apoyo de las prácticas profesionales
- g. Acreditar las prácticas profesionales (p. 3)

Los tutores responsables de las prácticas profesionales tienen como función brindar asesoría personalizada a los(as) alumnos (as), supervisar y dar seguimiento a las acciones que él o la estudiante realiza en las entidades receptoras, e informar al comité responsable el desempeño de los(as) estudiantes como practicantes (UPN, Programa de Prácticas Profesionales, LIE, 2002).

1.8. Las Prácticas Profesionales en la línea de Educación Intercultural

Las prácticas profesionales, para el caso de la línea de Educación Intercultural, buscan fortalecer el propósito general de la línea, el cual plantea que él o la alumno(a) sea “capaz de reconocer la diversidad sociocultural en sus diferentes manifestaciones y ámbitos para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la Convivencia”(UPN, 2002, p. 5).

Para atender el propósito de la línea, se vuelve necesario que él o la alumno(a) sea capaz de reconocer la diversidad expresada en la realidad social en los distintos contextos en los que se desempeñe que su intervención le permita promover a la convivencia y la participación.

Las prácticas profesionales, en la línea de Educación Intercultural, como en el caso de las otras líneas son “un ejercicio guiado y supervisado donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del estudiante”. Como espacio del ejercicio profesional establece un vínculo “bidireccional” entre la teoría y la práctica, que se concretan para dar sentido a la realidad social y profesional (UPN, Documento Prácticas Profesionales, LIE, 2002. p.2)

El desarrollo de las prácticas Profesionales, en la línea, requieren que él o la alumno(a) pueda reconocer diferentes contextos, así como también adquirir y ejercitar experiencias para planear, ejecutar acciones y evaluar todo el proceso de Intervención Educativa.

Las prácticas profesionales, en la línea de Educación Intercultural se enfatizan en el desarrollo de estas competencias por semestre:

Sexto semestre: Observar, identificar y caracterizar sujetos, procesos y problemáticas de la entidad receptora a través de un reporte escrito.

Séptimo semestre: Elaborar un diagnóstico en la entidad receptora, con la intención de identificar nudos problemáticos, para formular posibles líneas de intervención.

Octavo semestre: Sistematizar información sobre los procesos y situaciones encontradas en la práctica, con la intención de proponer líneas de intervención (UPN, 2002, p. 98).

Dichas competencias, organizadas por semestres, son para cumplir con las competencias generales, planteadas en la Licenciatura en Intervención Educativa.

Como parte de la operatividad de la Practicas profesionales, se cuenta con un asesor(a) para orientar las acciones del alumno(a) y que apoye a consolidar los saberes y competencias generales de la Licenciatura. Asimismo, este asesor(a) tendrá que ubicar a los(as) alumnos(as) en entidades que le ofrezcan la oportunidad de desarrollar las competencias de la línea. Es recomendable que él o la asesor(a) esté a cargo de un grupo pequeño de alumnos(as) para que les brinde una atención adecuada.

Para la realización de las prácticas profesionales en el programa indicativo de la línea se plantean tres momentos:

En el primer momento es para que alumno(a) conozca los posibles espacios para desarrollar las prácticas profesionales, que permitan consolidar las competencias de la línea de formación.

El segundo momento, es definir el lugar donde va desarrollar las prácticas profesionales él o la alumno(a), para lo cual se tendrá que elaborar un plan de trabajo que implica diagnosticar las necesidades de la institución, para recuperar información de esta respecto a su organización, disposición de los espacios, el ambiente, de los sujetos y las relaciones, así como también de sus valores y costumbres.

El tercer momento : después de aprobar su plan de trabajo (Diagnóstica) del o la alumno(a) se continuará con la puesta en marcha y se reportaran mensualmente los resultados de las actividades con el visto bueno de la dirección. Este asesor de Prácticas profesionales como parte de sus funciones, dará seguimiento mediante las asesorías y los avances del proyecto del alumno(a), y también supervisará su desempeño en la entidad receptora.

Como se puede apreciar, el programa de prácticas profesionales de la línea Educación Intercultural, plantea los propósitos, las competencias a desarrollar en cada semestre y la operatividad de las prácticas profesionales, pero no especifica el proceso metodológico para desarrollar en él o el alumno(a) las competencias expuestas para cada semestre. En el mismo programa especifica que es responsabilidad de las Unidades UPN crear las condiciones y organizar las actividades para la realización de las prácticas profesionales.

En el caso de la Unidad 31-A, Mérida Yucatán, los(as) asesores(as) responsables de las prácticas profesionales, han diseñado varios programas de prácticas profesionales, con fines de organizar las actividades de las prácticas profesionales y contribuir para que los (las) alumnos(as) desarrollen las competencias de la línea de Educación Intercultural.

El primer documento diseñado en la Unidad 31-A, referente a las prácticas profesionales, de la línea antes mencionada, fue una propuesta inicial elaborado en el 2005²

En dicho documento se retoman los lineamientos normativos de las prácticas profesionales, se renombran cada uno de los momentos de prácticas profesionales, y se especifica el desarrollo de las competencias de cada semestre.

El sexto semestre se denominó “Diagnóstico y acompañamiento” y la competencia está orientada a realizar el diagnóstico socioeducativo en instituciones escolares, para que él o la alumno(a) construya de una valoración de las condiciones laborales del docente y un reconocimiento de los otros actores presentes en el proceso educativo. En lo concerniente a él o la alumno(a), se enfatiza que su postura en la institución receptora es la de promover un diálogo respetuoso y comprometido con la comunidad. En el séptimo semestre denominado “Diseño del primer modelo de Intervención”, se plantea como competencia que el alumno(a) “elabore, desarrolle y evalúe un diseño de intervención pedagógica con un enfoque intercultural”. Esta se aplicará en un grupo de educación primaria Indígena, con la finalidad de mejorar el aprendizaje escolar.

El octavo semestre fue nombrado “Rediseño y sistematización de la experiencia” y la competencia era que el/la alumno(a) evaluara y rediseñara para una nueva intervención. De igual forma, haría la sistematización de la experiencia. Se plantea que la valoración de los resultados fueran con una postura autocrítica, pensada desde el compromiso de transformar las condiciones educativas (González, 2005)

De acuerdo con lo propuesto en este primer documento de prácticas profesionales la caracterización de las acciones de los(as) alumnos(as) era para desempeñarse en las escuelas primarias de educación Indígena, debido al convenio con el subdirector de educación Indígena del Estado.

² Este programa estaba vinculado a un convenio entre UPN y la subdirección de educación indígena del estado de Yucatán, para formar profesionales de la educación en esta modalidad, por eso se diseñaron las prácticas profesionales para la docencia.

En el año 2007, se realizó el rediseño del programa, con la finalidad de ampliar los espacios para la realización de las prácticas y hacerlo acorde con el perfil del interventor(a) educativo(a), pues la propuesta del 2015 era para realizar las prácticas profesionales en escuelas primarias del medio Indígena. En el rediseño del documento, se propone que él o la estudiante pueda realizar sus prácticas profesionales en:

- a. Instituciones públicas que desarrollan actividades que requieren de proyectos de intervención educativa para atender necesidades educativas en condiciones de interculturalidad.
- b. Organizaciones no gubernamentales que desarrollan proyectos educativos en ámbitos en los que se reconoce la presencia de contextos multiculturales. (González, 2007,p. 3)

Adicionalmente se hizo otro cambio para la realización de las prácticas profesionales, como el primer momento de las prácticas profesionales que se realiza en el sexto semestre, se denominó “Diagnostico socioeducativo”. Lo que se pretende en este momento, es que él o la estudiante construyan una mirada valorativa de las condiciones en las que se lleva a cabo la acción educativa, así como el reconocimiento de los actores presente en el proceso.

En suma, se puede decir, que los cambios realizados para organizar las prácticas profesionales, se han hecho con la intención de brindar un proceso formativo de los(as) alumnos(as) apegado a su perfil profesional de la línea de formación específica.

1.9. Consideraciones críticas al currículum de la LIE

Después de haber caracterizado la propuesta curricular de la LIE, en este apartado llevamos a cabo un ejercicio de análisis crítico tomando como ejes de reflexión la línea específica de Educación Intercultural, el modelo educativo por competencias profesionales y las prácticas profesionales en la línea.

1.9.1. La línea de educación intercultural

De acuerdo al programa de la línea de educación Intercultural (2002), la interculturalidad se define como un enfoque, porque es “una manera de ver y entender la realidad y la comprensión de los procesos dinámicos en las que estamos inmersos, y que se desprende de la composición multicultural de la sociedad” (p.3)

También se menciona que dentro de la línea la interculturalidad es entendida “Como la convivencia y la participación de los diferentes agentes, grupos y pueblos originarios que se encuentran en interacción en un contexto social” (p. 97.)

En el mismo documento curricular, se hace referencia a la interculturalidad como aspiración como ideal de sociedad:

Pero la interculturalidad, no es una realidad a ser analizada, sino un proceso en construcción, que se construye por el: consenso enriquecido y alimentado por el disenso y por la discrepancia que pueden manifestarse en algunos casos como controversia, donde el conflicto da lugar al desarrollo de procesos de negociación para volver a tomar el camino de la construcción de la realidad (p. 3)

Al referirse a la interculturalidad concebida como proceso, ello implica la necesidad de una “construcción de una sociedad abierta, plural y diversa en donde se dé cabida a la participación de todos los individuos, grupos y pueblos originarios respetando sus valores, sus formas de expresión y organización, y así contribuir a la inclusión de estos, con base en los principios de la comunicación y diálogo”(p.4)

Con base en lo anterior se puede distinguir que hay una preocupación por dejar en claro que la interculturalidad en esta línea no es sólo para definir una situación social de multiculturalidad sino para atender a la diversidad presente. Pero, ¿Qué diversidad atendería él o la interventor(a)?, esto es algo que no deja claro el documento. Se podrían hacer ciertas inferencias de acuerdo en lo que se plantea en el Programa pues al aludir a la diversidad cultural, como manifestación de distintas formas de vida, en condiciones de minorías culturales las cuales deberán ser atendidas por este nuevo profesional.

Por otro lado si planteamos que:

La diversidad cultural hace relación a formas de vida y concepciones del mundo no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población en aspectos de raza, religión, lengua, economía y organización política. Los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías (Constitución política de Colombia, 1991, en Muelas Hurtado, p.π)

De esta forma podemos inferir que la diversidad debe ser atendida mediante la educación intercultural, creando los espacios para la inclusión y participación a grupos discriminados como minorías culturales, raciales, ideológicas, sexuales y religiosas. Esta es una educación, de donde se respete y valore la diversidad cultural, y así lograr una educación integral que busque erradicar elementos que dificulten la convivencia entre culturas como la discriminación, la exclusión y el racismo.

Con base en lo anterior se concluye que en el discurso del programa de la línea específica, se presentan ciertas ambigüedades sobre la interculturalidad y la educación intercultural, pareciera ser que en el programa se concibe a la interculturalidad y la educación intercultural como sinónimos.

También hay una polisemia respecto al concepto de interculturalidad que se concibe como enfoque, como proceso y como ideal.

De igual manera, otro elemento que es confuso cuando se menciona que él o la interventor (a), formado en esta línea, entenderá la intervención como una forma de mediación. En el propio documento define mediar como “ la habilidad para mediar conflictos y conciliar situaciones discrepantes, promover acciones de animación sociocultural en el que situé al sujeto en el lugar del otro, desarrollar una comunicación social, que sea informada asertiva y empática” (p. 5) .

Más adelante se menciona:

El perfil del egresado contempla el conocimiento y el desarrollo de capacidades de mediación, pero hay distintas formas de desarrollar y entender la mediación pedagógica de acuerdo a estas modalidades la animación sociocultural, asesoría, acompañamiento, negociación,

diseño e implementación de experiencias nuevas que persiguen cambiar, adecuar, innovar o resolver y procuración (p. 6)

Por tanto, proponen ciertas modalidades de mediación pedagógica para que él o la interventor (a) comprenda que su tarea es fundamentalmente educativa

Ciertas denominaciones entre mediación y mediación pedagogía generan una confusión. No obstante primero refiere a la mediación como una acción para mediar en conflictos y que serán conciliadas en acciones de animación sociocultural, y después refiere a una mediación pedagógica para atribuirle el carácter educativo. Es aquí donde resulta ambiguo comprender por qué mediación pedagógica

Según Gutiérrez (s.f.) la mediación pedagógica la define como “la búsqueda de las actividades, estrategias, ejercicios y procedimientos de los tratamientos pedagógicos se conviertan en experiencias de aprendizaje, placenteras, significativas, novedosas y queridas por los estudiantes” (León, 2014, p. 139).

De igual manera, Pérez (2009) menciona que la mediación pedagógica “parte de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje, de lograr la interactividad del estudiante como ser humano, comprender que el acto pedagógico no puede ser directivo, que por el contrario es una forma de interacción entre personas con niveles de experiencia diferentes, donde se parte de la necesidad de compartir para construir en equipo, en un determinado contexto” (Prieto, 2006, p. 6)

Recuperando la definición de Prieto Daniel (1995) “La mediación pedagógica consiste fundamentalmente en una preocupación por el otro en el acto educativo, en el cual entran la institución, el educador, los estudiantes, los medios y materiales utilizados y las prácticas de aprendizaje” (p. 8). .

De acuerdo con las interpretaciones de los autores la mediación pedagógica está caracterizada por la relación dinámica del o los estudiantes, con sus pares, el docente, el medio social que los rodea, donde el educador es el que orienta intencionalmente la actividad. Por lo tanto, en el propio programa, al mencionar la mediación pedagógica, pareciera ser que solo discurre a la intervención psicopedagógica.

De tal manera, que en el propio discurso del programa genera ambigüedades al mencionar mediación y mediación pedagógica, como si fueran sinónimos, pero los significados expresan lo contrario. Esto genera indirectamente una inclinación para con la intervención psicopedagógica o socioeducativa, en contextos escolares, dejando fuera los ámbitos de educación formal e informal.

1.9.2. El modelo de competencias profesionales en la LIE

El diseño curricular de la LIE está orientado por el enfoque de competencias profesionales (UPN, 2002, p.10). Las ventajas que de acuerdo con este enfoque se obtiene para la formación de los interventores es que:

- a. Permite a través de la educación general, lograr que en un amplio número de personas asimile capacidades del orden superior, capacidades altamente críticas y estrategias que les permiten competir con más equidad en este mundo globalizado y acercarse al mundo del trabajo equipados de una manera cualitativamente diferente.
- b. Vincula los sectores académico y productivo y de servicios mediante tres factores clave: campos ocupacionales, curriculum de educación profesional e implementación de formas de evaluación de competencias profesionales.
- c. Facilita la observación y la evaluación más directa que en otros modelos curriculares, ya que su foco de atención reside primordialmente en el dominio de lo aprendido y en el resultado del aprendizaje a partir de la integración que hace el individuo de conocimientos, valores, juicios, roles y responsabilidades, además de las habilidades y su puesta en práctica.
- d. Facilita, mediante la forma las formas de evaluación la verificación de la competencia en las áreas de intervención profesional. (p.10)

En este curriculum “las competencias profesionales son concebidas en forma holística e integral y se presenta de manera compleja y dinámica porque:

- Proporcionan, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa permite la consiguiente toma de decisiones.

- Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentalmente, que como acciones intencionales, son una parte central de la práctica de la profesión
- Rescatan, como claves de un desempeño componente, la ética y los valores, el contexto y el hecho de que se hace posible y factible en un sujeto formado sea competente de diferentes maneras.
- Posibilitan formular descripciones de la acción en cuanto el sujeto busca realizar como un tipo particular de actividad.
- Facilitan el desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea del juicio crítico. (p. 11)

Lo que podemos apreciar es que existe un esfuerzo por superar el carácter instrumental que es común encontrar en diversas currícula que están orientados por este enfoque. El incorporar: más allá de una “un saber” contextualizado o situacional”, las nociones de “complejidad”, “la ética y los valores”, como también la “re flexibilidad crítica”, le imprime a la idea de competencia profesional, un significado que compromete la formación del interventor, desde una perspectiva más humana y crítica. A pesar de que en el modelo curricular aparecen estos términos, parece existir en el discurso curricular un énfasis en los conocimientos conceptuales y procedimentales, en la “eficacia”, la “eficiencia” y la capacidad de respuesta a las condiciones diversas del contexto para resolver problemas.

En este énfasis se puede apreciar a la síntesis que el modelo describe al referirse a las competencias profesionales, en las que se hace referencia al aprender a aprender, pensar y a saber hacer, dejando fuera al ámbito axiológico del “saber ser y convivir”

En suma, formar en competencias profesionales es formar sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas. Así mismo, se promueve aprender a aprender, aprender a pensar, saber hacer, todo ello para intervenir en la realidad hacia la transformación de la vida social y productiva. (UPN, 2002, p. 5).

Por otra parte, al elaborarse el modelo para construcción de los programas indicativos encontramos una clasificación de los saberes en procedimentales, conceptuales y actitudinales que, al desagregarse en los distintos cursos hacen énfasis, en algunos o algunos de ellos que rompen con la condición holística,

integral y crítica declarada: de hecho, en muchas de las competencias expresadas en los distintos programas no se describen de manera integral, los saberes de los ámbitos: conceptuales, instrumentales, y actitudinales planteados en el modelo.

1.9.3. Las Prácticas Profesionales en la línea de Educación Intercultural

En la LIE, las prácticas profesionales son espacios formativos, que propicié en el (la) estudiante, desarrollar, mejorar y evaluar algunas competencias. En lo que corresponde a la línea educación intercultural, se plantea las siguientes competencias, por semestre:

Sexto semestre: Observar, identificar y caracterizar sujetos, procesos y problemáticas de la entidad receptora a través de un reporte escrito.

Séptimo semestre: Elaborar un diagnóstico en la entidad receptora, con la intención de identificar nudos problemáticos, para formular posibles líneas de intervención.

Octavo semestre: Sistematizar información sobre los procesos y situaciones encontradas en la práctica, con la intención de proponer líneas de intervención (UPN, Programa de la Línea Específica 2002, p. 98).

De acuerdo con los Lineamiento Generales de Prácticas Profesionales, se plantea que para la evaluación de las prácticas profesionales ésta se hará conforme al desarrollo de las siguientes competencias: “En el sexto semestre: observar, identificar y caracterizar problemas, proceso y actores En séptimo semestre: elaborar diagnósticos sobre situaciones problemáticas para formular escenarios y valorar las posibles estrategias de intervención. En octavo semestre: Elaborar y evaluar proyectos de intervención. (UPN, 2002, p. 98)

Si contrastamos los dos documentos, se puede apreciar que en el programa de prácticas profesionales de la línea de Educación Intercultural, las competencias propuestas a desarrollar en los tres espacios formativos, el (la) estudiante sólo elabora un diagnóstico en la entidad receptora para conocer los problemas, con la intención de proponer líneas de intervención, no coincidiendo con la acción de

“elaborar y evaluar proyectos de intervención”, la cual se especifica en los Lineamientos Generales de las Prácticas. Podemos señalar que, es más que evidente que hay una omisión sobre la acción del Interventor(a), para consolidar las competencias como Licenciado (a) en Intervención Educativo(a), al no llevar a cabo ninguna experiencia de intervención como parte de su proceso informativo.

De igual forma, en el mismo programa se especifica que es responsabilidad de las Unidades UPN crear las condiciones y organizar las actividades para la realización de las prácticas profesionales.

En la Unidad 31 A- Mérida, los(as) asesores(as) de prácticas profesionales han diseñado programas para desarrollar las prácticas. Como se señala en un apartado anterior.

Recuperando lo mencionado en párrafos anteriores en el año 2005 se diseña una propuesta inicial para la realización de las prácticas profesionales, en las escuelas de educación primaria Indígena. Los tres semestres se organizaron de la siguiente manera

Sexto semestre de prácticas profesionales es nombrado “Diagnóstico y acompañamiento” y la competencia está orientada a realizar el diagnóstico socioeducativo en instituciones escolares para que él o la alumno(a) construya de una forma valorativa las condiciones laborales del docente y un reconocimiento de los actores presentes en el proceso educativo. En lo concerniente a él o la alumno(a) se enfatiza que su postura en la institución receptora es de promover un diálogo respetuoso y estar comprometido con la comunidad

Séptimo semestre denominado “Diseño del primer modelo de Intervención”, se plantea como competencia que el alumno(a) elabore, desarrolle y evalúe, un diseño de intervención pedagógica con un enfoque intercultural, ésta se aplicara en un grupo de educación primaria Indígena, con la finalidad de mejorar un aprendizaje escolar.

Octavo semestre fue nombrado “Rediseño y sistematización de la experiencia”, como parte de la competencia el alumno(a) evaluara y rediseñara para una nueva intervención y de igual forma sistematizara la experiencia. Y se plantea

que la forma de valorar los resultados sea de una postura autocrítica, pensada en el compromiso de transformar las condiciones educativas (González, 2005)

En el año 2007, se rediseña, de tal manera que él o la estudiante pueda realizar sus prácticas profesionales en otros espacios de instituciones públicas y no gubernamentales que posibiliten en él o la estudiante intervenir en necesidades educativas que requieran de una educación intercultural. Los cambios fueron: En el sexto semestre de prácticas profesionales es nombrado “Diagnóstico y acompañamiento”, El séptimo semestre denominado “Diseño del primer modelo de Intervención”, El octavo semestre fue nombrado “diagnóstico socioeducativo” (González, 2007)

Retomando las dos propuestas se puede observar que en un primer momento se orientan exclusivamente hacia la docencia dejando fuera la posibilidad de la intervención educativa. Pero después, con el rediseño del programa, esta limitación se atiende al ampliarse el campo de acción educativa hacia otras instituciones.

A pesar de que se han elaborado los programas con la finalidad de organizar mejor las prácticas profesionales, no se resuelven, ciertas dificultades para orientar las acciones del o la alumno (a) para desarrollar las competencias propias del Licenciado en Intervención Educativa formado en esta línea específica.

Tal y como se plantea en el programa General de la línea las competencias que se espera en la línea de educación intercultural son:

- Organiza los recursos del contexto, a través de la elaboración de inventarios y diagnósticos, sociolingüísticos, con la intención de incorporar los elementos identificados a los procesos de aprendizaje en los que participa, con una actitud de tolerancia y respeto a las diversas formas de vida.
- Analiza los referentes y perspectivas teóricas acerca del análisis de la cultura, para el reconocimiento de aquellos elementos que conforman los grupos sociales, con una actitud indagadora hacia el grupo con el que trabaja.
- Analiza con una actitud crítica y reflexiva las diversas teorías y categorías que sirven para explicar y orientar la educación intercultural, con el propósito de explicar e intervenir en el contexto donde desarrolla su práctica profesional.

- Mantiene una postura de respeto hacia los valores locales, con una formación ética para desarrollar actitudes abiertas y tolerantes hacia las diferentes formas de vida.
- Selecciona o diseña programas y modelos curriculares, a partir del conocimiento de programas de educación vigentes que permitan incorporar contenidos locales y adecuados a las características y necesidades del grupo con el que trabaja, sustentados en una crítica e innovadora.
- Favorece en los sujetos la formación de valores con la intención de conformar comunidades democráticas en una actitud positiva, para la convivencia en la diferencia en un ambiente de comunicación y dialogo.
- Reconoce en los sujetos con los que trabaja los procesos de construcción identitarias, basado en referentes multidisciplinarios, propiciando ambientes de empatía y respeto.
- Reconocer y respetar en él y en los otros los derechos humanos, en un marco jurídico y ético con el fin de promover acciones tendientes a las sensibilización en este ámbito, manifestando disposición para el trabajo colegiado, la solidaridad respeto y tolerancia.
- Selecciona y/o programas de educación de educación vigentes en el ámbito de medio ambiente que permitan incorporar contenidos locales adecuados a las necesidades del grupo en el cual se trabaja sustentados en una actitud crítica e innovadora. (UPN, 2002, p.8)

Al identificar las competencias propias de la línea específica, parecieran no ser recuperadas para caracterizar cada uno de los momentos de las prácticas profesionales.

No obstante, estas modificaciones de los programas de prácticas profesionales, generan confusión para el estudiante, pues el asesor no cuenta con un procedimiento más claro a seguir, hay ciertas incongruencias entre como son de prácticas profesionales al caracterizarla en relación con la línea de formación.

Desde esta óptica, lo que se refleja es que no tenemos un proceso metodológico, y una base conceptual caracterizadas cada una de las fases del proceso. Es decir, la práctica profesional del o de la interventor(a) en educación intercultural no logra identificarse en ningún momento de las otras líneas, en el entendido de que su práctica debiera evidenciar su incidencia en procesos educativos interculturales.

Es cierto que el colectivo de docentes ocasionalmente ha expresado esta preocupación y que se han hecho esfuerzos individuales y asistemáticos pero que

terminan por dispersarse de las prácticas profesionales de la línea Educación intercultural, que orienten a él o la estudiante y al asesor para realizarla con mayor certeza y claridad.

En el caso particular de la Subsede Peto, existen otras situaciones que se han podido identificar, con respecto a las condiciones de operatividad de las Prácticas profesionales. Algunas limitaciones que se han encontrado son que no se tienen las mismas condiciones de tiempos para asesorar a los alumnos (as), de grupos numerosos, así como también, que la duración de las prácticas profesionales planteada en los Lineamientos Generales de donde se menciona que se tendrán que cubrir 180 horas en el transcurso de los tres semestre, los cuales son distribuido 60 horas por semestre. Por experiencias de los(as) asesores(as) responsables , se ha observado que con este criterio, se genera la idea creemos esto real de que solo es práctica profesional lo que se lleva a cabo en la entidad receptora dejando fuera las actividades de planeación y evaluación dentro del proceso de intervención educativa.

CAPÍTULO 2. MI EXPERIENCIA DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

2.1. Antecedentes históricos de la Universidad Pedagógica Nacional en México y Yucatán y su oferta en el nivel de licenciatura

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se crea por Decreto Presidencial el 25 de agosto del año de 1978 con la finalidad de “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana” (UPN, 1985, pág. 1). De hecho se le define como una institución de educación superior de carácter nacional y pública, “orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación y del magisterio en servicio” (UPN, 1993, p. 22)

En 1979, la UPN diseña la Licenciatura de Educación Básica (LEB) en la modalidad a distancia, este programa surge para ofrecer a los profesores y profesoras de educación preescolar y primaria la nivelación profesional al grado de estudios de licenciatura. Con este se pretendía dar respuesta a una de las viejas demandas de superación profesional del magisterio nacional.

Posteriormente, en 1985 se crean las Licenciaturas en Educación Preescolar y de Educación Primaria, con un sistema semi-escolarizado. Estas licenciaturas compartieron con la LEB 79, en nuestra institución, el proyecto de profesionalización del magisterio de educación preescolar y primaria durante varios años. Un año antes, en 1984, el gobierno mexicano había elevado a rango de licenciatura la formación de docentes en nuestro país, es decir, la formación de los y las normalistas ya exigía como antecedente los estudios de bachillerato y la nueva condición de la formación inicial en educación preescolar y primaria era el grado de licenciatura.

Para el año de 1990, la Universidad crea una nueva oferta educativa de profesionalización, siempre en la modalidad semiescolarizada, pero ahora enfocada hacia el personal que laboraba en el campo de la educación indígena en México, con

la apertura de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Estas licenciaturas, a diferencia de las del Plan 85, incluían un semestre adicional denominado propedéutico, lo que aumentaba a 9 semestres la duración de los estudios. Hasta la fecha, es el programa de licenciatura de mayor alcance temporal y de mayor matrícula, que la Universidad ha diseñado.

En 1992, la Universidad es impactada de manera crítica por la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), dentro del cual se traslada la responsabilidad administrativa de las Unidades de todo el país a los Estados, manteniendo la Unidad Ajusco la directriz académica. Dos años después, la Universidad crea una nueva oferta de profesionalización para docentes de educación preescolar y primaria con un nuevo Plan de Licenciatura 1994. Éste plan ha sido, hasta ahora, la última oferta de nivelación profesional que la institución ha diseñado para docentes en servicio de educación básica.

Debido al ANMEB, la situación administrativa de las Unidades fue disímil, es decir, éstas fueron adscritas de manera distinta en cada entidad, dependiendo de cómo los Estados definían la naturaleza académica, la función y fines educativos de las Unidades UPN. Sin embargo, en el año de 2001, con la finalidad de clarificar y regular la condición de las Unidades, se firma un acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), de donde se determina ubicarlas en la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Este trascendental cambio posibilitó reestructurar las condiciones institucionales de las Unidades, por lo que algunas de ellas tuvieron que ajustar el servicio a nuevos usuarios y reordenar su oferta educativa. Para ello, fue necesaria una evaluación de los programas que desarrollaba la Universidad y crear nuevas perspectivas para atender las necesidades emergentes que supuso este cambio.

Es en este contexto de “reordenamiento de la oferta educativa” que surge la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), propuesta curricular elaborada en el año de 2002, por parte de un grupo de asesores de las Unidades estatales, con la finalidad de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de atender las demandas de mayor relevancia en las entidades federativas.

La nueva licenciatura ofertada, permitió atender a los egresados y egresadas de nivel medio superior y se convirtió en el primer programa de formación inicial que ofrecieron las Unidades en los Estados.

2.2. La Unidad 31-A de Mérida, Yucatán

En noviembre de 1979 se crean las Unidades de Servicios Educativos a Distancia (USEAD), que fueron el antecedente de lo que hoy es el sistema de Unidades de la Universidad, y el cual se hizo presente en todo el país. Inicialmente, la que se establece en Mérida fue identificada como Unidad 311 y, a partir de 1985, amplía su atención con la fundación de las subsedes de Tekax y Valladolid.

Esta Unidad ha planteado en el Plan Institucional de Desarrollo (2012-2016) que su Misión es:

Ser una institución pública de nivel superior, integrante de la Red Federalizada de Unidades UPN, cuya finalidad es formar y actualizar profesionales de la educación con un enfoque humanístico y científico. Se encuentra estrechamente vinculada a las necesidades socioeducativas estatales, regionales, nacionales e internacionales, e igualmente inserta en el ámbito educativo con calidad, pertinencia y equidad, desarrollando funciones de docencia, de investigación aplicada y de difusión y extensión de la cultura". Contribuye "de manera significativa al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, a la revaloración del patrimonio cultural y a la promoción del desarrollo sustentable". (UPN, Unidad 31-A, p. 27)

En este mismo documento se expresa la Visión de la institución la cual es llegar a ser

(...) una institución pública de nivel superior, miembro consolidado de la Red Federalizada de Unidades UPN; líder en la formación, actualización y superación de los profesionales de la educación; genera y difunde nuevos conocimientos a través de la investigación de calidad y el uso de las nuevas tecnologías; influye de manera determinante en la formulación de las políticas educativas sustentadas en la equidad, igualdad, respeto y tolerancia (UPN, unidad 31-A, p. 29)

Por otro lado, la Unidad 31-A mantiene su compromiso de propiciar una práctica académica que fomente el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, acorde con el lema que distingue a nuestra institución: “Educar para transformar”.

En dicha Unidad Académica y sus respectivas subsedes se imparten las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEPEPMI, 90), así como la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Esta última tiene como objetivo “Formar profesionales de la educación con capacidad para desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

Es en el año de 1985 en el que se establece en la región del sur de Yucatán, la subsede Tekax, impartiendo las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria del Plan 1985. A partir de entonces, esta subsede era la única institución de educación superior que impartía clases a nivel licenciatura en esta región, atendiendo a las demandas de los docentes que ya estaban en servicio. La creación de esta subsede y la de Valladolid se lleva a cabo cuando el Mtro. Pedro Echeverría Álvarez fungía como director de la Unidad 311. El equipo de profesores que inició las labores académicas en la subsede de Tekax estuvo integrado por: Eudaldo José Ceballos Carrillo (Coordinador), Amelga María Moguel Aguilar, Macedonio Martín Hau y José Laureano Novelo Montalvo. Dicha subsede funcionó en esta localidad hasta el año 2005, año en que se trasladó a la villa de Peto.

2.3. La Licenciatura en Intervención Educativa en la Subsede Peto

La subsede antes ubicada en la ciudad de Tekax, se establece en la villa de Peto el 17 de octubre del 2005, brindando la oportunidad a la comunidad estudiantil de Peto y otros estudiantes de las comunidades circunvecinas poder cursar la licenciatura en Educación Primaria o Preescolar en el medio Indígena plan

90, y la Licenciatura en Intervención educativa Plan 2002. Cabe indicar que la apertura de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), coincide con el mismo año en el que se establece la subsede, en la villa de Peto.

La LIE, para su apertura en la subsede Peto, se realizó un diagnóstico en la región sur de Yucatán, para reconocer las instituciones de educación superior ubicadas en la mencionada región. De acuerdo con el diagnóstico, arrojó que las instituciones establecidas en la región sur son: el centro Educativo “José Dolores Rodríguez Tamayo”, el Instituto Tecnológico Superior del Sur, y la escuela Normal de Ticul, de estas instituciones, las dos primeras instituciones ofrecen carreras técnicas de nivel superior y sólo la escuela Normal ofrece una licenciatura en nivel superior

Por lo anterior, se consideró como una oportunidad ofertar la Licenciatura en Intervención Educativa, en la subsede Peto, con la línea de especialización en Educación Intercultural, como programa para formar profesionales de la educación capaces de intervenir en el ámbito educativo, con proyectos alternativos para la solución de los problemas correspondientes en la región sur.

La LIE en términos de la línea de Educación Intercultural implica atender a la diversidad que se tiene en esta región, dando respuestas a ciertas situaciones educativas de donde no se han interesado otras instituciones educativas.

Desde sus inicios de la oferta educativa y hasta la actualidad han egresado siete generaciones, de la Licenciatura en Intervención Educativa. De donde se han admitido por generación un promedio de 38 alumnos(as) máximo y alumnos(as) 27 como mínimo.

La comunidad estudiantil, que han ingresado para cursar la Licenciatura en Intervención Educativa son alumnos(as) que radican de la localidades de la región sur, como: Xoy, Tixcuytum, Xul, Tixhualatum, Yaxcopil, Chacsinkin, Peto, Tzucacab, Tekax, Oxkutzcab, Ticul y Valladolid. De igual forma se han admitido alumnos(as) del estado de Quintana Roo que provienen de José María Morelos y Dziuché.

2.4. Mi trayectoria docente en la LIE, subsede Peto

En la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Peto, inicio mi labor docente desde el año 2005, cubriendo un contrato de 12 horas.

Desde esa fecha hasta el momento actual cubro un contrato de 12hrs y otro de 20hrs, por lo que trabajo 32 horas en la institución, mi carga académica está distribuida para trabajar frente a grupo, la academia docente, tutorías, ser directora de trabajos de titulación, asesora de prácticas profesionales y de proyectos de servicio social.

Los cursos que he tenido bajo mi responsabilidad han sido de acuerdo con mi formación profesional como Licenciada en Psicopedagogía Integral y otros que he impartido por propio interés profesional, como es el caso de la línea de especialización de educación intercultural en la LIE. Los cursos que he impartido en los distintos semestres, los cuales son: Derechos humanos, Cultura e identidad, Intervención educativa, Desarrollo infantil, Desarrollo del adolescente y el adulto, Diagnóstico socioeducativo, Cultura lengua e identidades, Interculturalidad educación y comunicación, Fundamentos de la animación sociocultural, Proyectos de animación sociocultural, Promoción de los derechos humanos y garantías individuales, Educación y convivencia para la paz, y las Prácticas profesionales I, II y III.

Con esta trayectoria como docente en nivel superior, considero de vital importancia hacer un recuento, para reconocer lo que acontece en mi práctica docente. Así como también, como parte de mi formación en la maestría en educación, se vuelve necesario recapitular ciertas experiencias como profesional en mi ámbito laboral y en el siguiente apartado hago un recuento de lo que aconteció en distintas generaciones de alumnos(as) como asesora de prácticas profesionales

Desempeñarme como docente en el nivel superior, en un principio resultó como una oportunidad para desenvolverme en el ámbito educativo, pero a la vez este comienzo me generó incertidumbre por no tener la experiencia de trabajar con jóvenes, quizás de mi misma edad o mayores.

Aunque confiaba en mi capacidad para buscar alternativas, que orientaran mi rol docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, esto implicaba que tenía que estudiar más que mis alumnos(as) para poder conocer los temas correspondientes al curso bajo mi responsabilidad.

Cuando me informaron que tendría a mi cargo el curso denominado Derechos humanos, solicité el programa del curso y materiales de lectura, y sólo me facilitaron un programa indicativo, que contenía la competencia del curso, los bloques temáticos, y las referencias bibliográficas. En ese momento me sentía una docente sin rumbo claro.

El sentido de compromiso y responsabilidad me obligaba a trabajar arduamente para ofrecer una enseñanza que favoreciera el aprendizaje del alumno (a).

El primer día de trabajo fue el 17 de octubre del 2005, con el típico protocolo de presentación por parte del coordinador de la subsede, la primera impresión de este día fue notar en los(as) alumnos(as) que estaban algo serios, claro también era su primer día de clases. De igual forma pude distinguir rápidamente que la mayoría eran mujeres y la minoría varones, y que los integrantes del grupo tenían entre 18 a 30 años de edad.

Para dar inicio con el desarrollo de la clase, les solicité su participación para la realización de una dinámica que nos permitiera conocerlos y romper con la tensión en el grupo; seguidamente se realizó la explicación general del curso y los criterios de evaluación.

El curso se desarrolló considerando los ritmos de aprendizajes de los(as) alumnos (as), se procuró que sean dinámicas las clases, se recurrió a exposiciones en donde los(as) alumnos(as) se pudieran expresar, exposiciones breves por mi parte solo para centralizar las ideas o profundizar en el tema y de igual forma algunos trabajos por parte de los(as) alumnos(as), como: reportes de lectura, cuadros sinópticos e investigaciones.

En lo que cabe con este grupo, la forma de desarrollar la clase los resultados fueron favorables se mostraron activos al expresar sus ideas en las sesiones, mantenían relaciones de respeto entre sus compañeros(ras) y con la

asesora. Los(as) alumnos(as) se caracterizaban por ser responsables y dispuestos en su colaboración para otras actividades que se requerían en la institución.

Para concluir con el semestre se les solicitó en el periodo de evaluación ordinaria una actividad de donde hicieran partícipe a la población Petuleña, ya que de ésta forma la gente se enteraría de la función que desempeña un licenciado(a) en Intervención Educativa en la sociedad.

Los(as) alumnos(as) de esta primera generación decidieron realizar un sondeo sobre la situación que viven las personas de la tercera edad en la Villa y los resultados arrojaron que esta población es vulnerable a vivir en situación de violencia abandono familiar y discriminación en la sociedad. Esto dio indicios para visualizar la necesidad de promover los derechos de las personas de la tercera edad.

Los resultados obtenidos con este trabajo final, fueron muy interesantes para los(as) alumnos(as), estaban emocionados al tener que realizar esta actividad y, sobre todo, al notar que la gente de la comunidad que invitaron, asistieron y se sintieron a gusto al participar en este evento.

Así transcurrieron dos años y mi desempeño docente resultaba, desde mi perspectiva, eficiente. Sin embargo, el cuarto año de labor, pasa todo lo contrario. Resultó que la forma en la que siempre se desarrollaban las clases no era funcional con esta cuarta generación de alumnos(as). Me correspondió trabajar con un grupo que su desenvolvimiento durante las sesiones fueron distintas, con otros intereses sobre su formación educativa; alumnos(as) que regularmente egresaban de su educación media superior, alumnos (as) que son residentes de otros lugares del sur y todo esto implicaba reconocer la diversidad en su proceso de formación.

El proceso de enseñanza aprendizaje se estaba dificultando porque los(as) estudiantes no respondían a la forma en la que había trabajado con generaciones anteriores. Los alumnos(as) se mostraban muy pasivos, sólo esperaban escuchar mi explicación del tema, pero cuando les solicitaba sus puntos de vista, permanecían en su mayoría callados y algunos comentaban sus puntos de vista con inseguridad, manifestando que no saben si es correcta su respuesta. Con

respecto a las tareas solicitadas sólo algunos alumnos(as) reflejaban en sus trabajos el esfuerzo por realizarlo lo mejor posible, y otros entregaban sus trabajos de manera extemporánea.

Toda esta situación me estaba abrumando y sólo había una forma de dar respuesta a estas necesidades de los(as) alumnos(as). Buscar nuevas alternativas para desarrollar las sesiones con este grupo en los cursos siguientes, de tal forma que en los cursos se incorporara el trabajo en equipos, debates, foros, trabajos en binas, con la finalidad de que los alumnos intercambiaran sus puntos de vista con mayor confianza y se ayudaran mutuamente. También, se consideró solicitar otros trabajos que permitieran al o el estudiante identificar las ideas centrales de los temas, contrastar las ideas con la situación actual, analizar la aportación para su formación profesional.

Al paso de seis años, ésta forma de trabajar con los(as) alumnos(as) resultó insuficiente ya que no sólo se necesita de la implementación de estrategias en donde él o la alumno(a) y maestro interactúen para analizar los temas de los cursos y de los trabajos en equipos, de la elaboración de trabajos escolares, si no que los(as) alumnos(as) estaban reflejando la dificultad para reconocer que la teoría revisada en los cursos deben ser interpretadas en sus trabajos finales y poder identificar sus competencias las cuales se deben desarrollar para tener una postura de acuerdo con su formación profesional. Es decir, se mantendría la postura como alumnos(as) dependientes a la espera de que la maestra les explique lo que van a hacer, cómo lo van a hacer y para qué lo van a hacer, partiendo de la idea de que para la ejecución de su trabajo final del curso, tienen que realizarlo exactamente como el maestro lo solicita para tener la posibilidad de aprobar la asignatura.

Entonces, fue así que empecé a considerar como parte importante en mis funciones, el planear en relación a las asignaturas implementando estrategias que permitiera al estudiante comprender, analizar y realizar trabajos de campo, de esta forma se facilitaría desarrollar la competencia del curso. Para los trabajos finales, dependiendo del curso, solicitaba que los estudiantes realicen ensayos académicos, el diseño de materiales didácticos, realizar diagnósticos que

permitan identificar necesidades emergentes para realizar las intervenciones educativas, entre otros.

Con estos trabajos, permitiría evidenciar si la competencia del curso se logró o si hay ciertas dificultades que el alumno tuvo para poder realizar los trabajos. Sería la pauta para comprender en qué se está fallando en todo el proceso del curso.

Todo lo anterior me ha permitido reconocer lo que ha significado este cúmulo de experiencias para madurar y mejorar mi desempeño, durante la práctica docente en el programa de la LIE.

2.5. La experiencia en las Prácticas Profesionales

Después de estar una década laborando como personal docente en la Universidad Pedagógica Nacional, he acumulado experiencias y saberes en este ejercicio profesional, lo que me ha permitido comprender que es necesario reflexionar mi práctica docente para asumirla como un “Pensar mientras se está haciendo”,(Schön 1987, en Acosta 2009) de tal manera que posibilite un proceso de autoformación permanente del ejercicio profesional.

La intención es realizar una reflexión crítica sobre lo que se sabe, sobre lo que se ha experimentado durante el trabajo diario, razones por la cual se vuelve necesario la reconstrucción de mi quehacer docente en el nivel de educación superior.

De tal manera, que como docente considero “la práctica mental del autoexamen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de los demás” (Morín, 1999, p. 60), hacer este autoexamen de mi práctica docente, es para comprender que como ser humano, se tienen ciertas debilidades o faltas que implican que mis acciones en la docencia no favorezca la educación de los(as) alumnos (as).

El ser docente, no se puede olvidar que también es un ser humano que se “constituye se construye en su acción en el mundo y con ello dota de sentido a su

transcurrir y al absurdo de la no intencionalidad naturaleza” (Silo, 2004, en Aguilar y Bize, s.f.) es a partir de esta concepción en que reconozco precisamente que hay que dar cuenta de mi propia realidad como docente, a partir de las vivencias como una forma de expresar diferente la forma de aprender durante mi acción. Y en efecto, que como hombre “no se hace en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión (Aguilar y Bize, s.f., p.51), por eso se vuelve necesario reconstruir ciertas experiencias como docente, que me posibilite reflexionar mi labor.

En este caso, me centraré en la reconstrucción de las experiencias y saberes como responsable de las Prácticas Profesionales de la LIE, puesto que me interesa analizar la repercusión de mi quehacer docente durante el acompañamiento y asesoramiento ofrecido a los(as) alumnos(as), en este espacio formativo. Y así lograr tener más claro las dificultades de los(as) alumnos(as), las carencias que tengo y los cambios que debo realizar en mi práctica educativa.

Partiré narrando mis experiencias de acuerdo con las generaciones con las que he trabajado como responsable de las Prácticas Profesionales, haciendo hincapié en situaciones que me despiertan mayor interés y preocupación.

La primera vez que trabajé las Prácticas Profesionales (PP) fue con la primera generación de alumnos(as) de la LIE (2005-2009) y desde luego tenía un desconocimiento de cómo orientar a los alumnos(as). Inicialmente, realice la revisión de los documentos sobre los “Lineamientos Generales para la Implementación, Desarrollo y seguimiento de las Prácticas profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002” y mi rol lo fui caracterizado de acuerdo con lo establecido en dicho documento, cubriendo con la primera etapa diagnóstica, la segunda con el diseño y planeación del proyecto de intervención y por último la implementación y evaluación del proyecto educativo.

Debido al atraso con la asignación del responsable de las Prácticas Profesionales, los(as) alumnos(as) fueron incorporados a escuelas primarias generales e Indígenas con la intención de agilizar el trabajo. Los(as) estudiantes realizaron un diagnóstico psicopedagógico ya focalizado, teniendo como ámbito

trabajar problemáticas en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje presente en las aulas escolares.

El diagnóstico fue recuperar elementos teóricos del curso básico y también se caracterizó desde un enfoque intercultural, y para ello se realizó revisión de lo que se plantea trabajar en el sistema de educación indígena, lo que también se empleó para el caso de las escuelas generales. Es decir, el diagnóstico se orientó en conocer las características de los(as) alumnos(as), el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias empleadas por el o la docente y el contexto escolar.

El diagnóstico se concluyó a mediados del séptimo semestre, y continuaron con el diseño de la propuesta de intervención y, por cuestiones de tiempo no se lograban atender todas las necesidades de los alumnos(as) con respecto a ciertas dudas. Algunos optaron por avanzar por su propia cuenta, con la intención de tener avances para continuar con la implementación. Admito que en esta primera generación de alumnos(as), se identificaron muchas debilidades referente a los procesos formativos, sobre todo en los aspectos para sistematizar las experiencias de los(as) estudiantes en informe de las memorias de prácticas profesionales y un escaso tiempo de asesorías para orientar a los(as) estudiantes.

Sin embargo, se logró concluir con el diseño y la implementación del proyecto, aunque faltó realizar la sistematización y análisis de los resultados de forma profunda.

Cuando me correspondió el espacio de las Prácticas en segunda ocasión fue con la cuarta generación de alumnos(as) (2008-2012), se inició con una presentación para explicarles a los y las estudiantes en qué consisten las Prácticas Profesionales, los lineamientos generales y los procesos formativos que se plantean y, por último, solicitar al alumno(a) para que se ocupase de identificar alguna entidad receptora que sea de su interés.

Los(as) alumnos(as) decidieron realizar sus prácticas profesionales en instituciones de educación formal, recurriendo a escuelas de educación primaria indígena y general, secundarias y telesecundarias, otros en la Comisión de

Derechos Humanos del estado de Yucatán, ubicado en Tekax, Yucatán (CODEY), en el programa de albergues de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígena (CDI), y en el hospital Comunitario de Peto, Yucatán.

El proceso formativo que se realizó en el sexto semestre fue iniciar con el diagnóstico general, para conocer el espacio y el entorno en donde se está interviniendo; después, la jerarquización de los problemas. Para profundizar en el problema el o la alumno(a) tuvo que identificar el tipo de diagnóstico psicopedagógico o socioeducativo a realizar. Sin embargo, identifiqué dificultades en el o la alumno(a) para realizar un diagnóstico psicopedagógico o socioeducativo, dado el caso que no tenían claro qué técnicas implementar y cómo diseñar los instrumentos, por lo que se tuvo que abordar en algunas sesiones para explicar el proceso del diagnóstico psicopedagógico y socioeducativo, así como las técnicas apropiadas para el acopio de información, dependiendo a el tipo del diagnóstico.

Se trabajaron las primeras sesiones de forma teórica respecto a la metodología del diagnóstico, por lo que las sesiones en este primer periodo de prácticas resultó ser insuficiente. Por lo tanto, se tuvo que abarcar hasta el séptimo semestre para concluir el diagnóstico. A mediados del séptimo semestre se inició el diseño del proyecto de intervención socioeducativo o psicopedagógico, se consideró fundamentar la propuesta de intervención, precisar las actividades mediante las cartas descriptivas, la descripción de las actividades y este diseño se concluyó a principios del octavo semestre. Con el tiempo restante del octavo semestre el o la estudiante implementó el proyecto y al mismo tiempo estaba construyendo la evaluación del mismo. A finales del semestre, y con el tiempo muy limitado, se realizó la evaluación del proyecto y el análisis de los resultados.

De igual forma, en todo momento se le sugirió a los(as) alumnos(as) que tenían que recabar información para sustentar el diagnóstico, las técnicas y sobre la problemática a abordar, aunque habían algunos alumnos que ya entregaban ciertos avances que investigaban por sus propia cuenta y eso facilitaba la construcción del trabajo.

La información que él o la alumno(a) recuperaba era mayormente de las antologías de otros cursos, como el de Diagnóstico socioeducativo y Metodología de la investigación.

Cuando se trabajó el diseño del proyecto de intervención psicopedagógica o socioeducativa, la mayoría de los(as) alumnos(as) se ocuparon en realizar el diseño, solo que los objetivos no tenían una redacción correcta. Sabían que tenían que realizar sus cartas descriptivas, y se les sugirió que realicen la descripción de las actividades. Pero cuando se les fue explicando que requerían de sustentar las estrategia, no les quedaba claro que es una estrategia. De igual forma, cuando se les planteó que se necesitaba de un enfoque intercultural en la propuesta, lo que realizaron fue un apartado para sustentar la educación intercultural vinculada con la problemática a abordar. También en el caso de estos alumnos(as) se les complicó pensar en acciones que permitan intervenir para mejorar la situación educativa, planteaban acciones que ellos consideraban divertidas e interesantes omitiendo así las necesidades e intereses de la población participante. Esto si llevó tiempo realizarlo, tanto que algunos alumnos(as) ya se estaban preocupando por implementar sus proyectos, porque sentían que el tiempo está transcurriendo y, por otra parte, como asesora se estaban complicando los tiempos para brindar asesorías suficientes a los(as) alumnos(as). De igual forma se dio un caso muy particular con este grupo, pues los(as) alumnos(as) más comprometidos y preocupados por concluir con su trabajo, recurrían constantemente a sus asesorías para presentar sus avances y se les pudiera hacer sugerencias u, observaciones. Mientras que algunos alumnos(as) estaban a la espera de que se les solicitara los avances de su trabajo, y que se les indicara lo que tenían que realizar y, en algunos casos, preocupados porque se les modifique parte del trabajo.

Ante estas circunstancias la mayoría de los alumnos empezaron a mediados del octavo semestre a llevar a cabo la intervención educativa propuesta y quedando un tiempo limitado para evaluar el proyecto.

La reacción de los alumnos fue manifestar que se tenía muy poco tiempo para la ejecución del proyecto, todo porque no les fue fácil realizar el

diseño. De igual forma se preocupaban algunos alumnos que estaban en escuelas primarias, secundarias o preescolar, porque sabían que les afectaban los periodos de receso vacacional y los días inhábiles, mencionaban que habían escuchado que hasta los propios maestros estaban atrasados y no muy dispuestos a que se trabajara con los alumnos(as).

La tercera ocasión que fui responsable de las Prácticas Profesionales, trabajé con la sexta generación de alumnos (2010-2014). Por la experiencia con dos generaciones anteriores, inicié el sexto semestre ocupando las primeras cuatro sesiones con la recuperación teórico- metodológica del diagnóstico educativo, abordando los dos tipos de diagnóstico, el psicopedagógico y socioeducativo, procurando que el estudiante los caracterice e identifique ante qué necesidades se requiere de alguno de estos diagnósticos. De igual forma, la intención fue que reconozcan las técnicas que se pueden emplear en cada tipo de diagnóstico, se les sugirió que fuera de carácter participativo, con la finalidad de recuperar información de los propios participantes que permitiera manifestar necesidades e identificar las problemáticas.

Con estas sesiones teóricas, se recuperó información de los cursos de Diagnóstico socioeducativo y Metodología de la investigación cualitativa.

Ya después, los alumnos(as) contaron con dos sesiones para el diseño metodológico del diagnóstico educativo. Aquí se les solicitó que seleccionen las técnicas que consideren que les permita recuperar información como parte del trabajo de campo, el entorno sociocultural de la entidad receptora, información de la institución y de los sujetos inmersos en la entidad receptora, conocer las necesidades educativas en la institución y los sujetos. Esto dejó en claro a él o la estudiante la información que debe recolectar como parte del diagnóstico educativo y que para dar inicio tendría que trazar una ruta, sobre las técnicas a utilizar y el diseño de instrumentos del diagnóstico. Para la administración de los instrumentos se procuró que estén correctamente diseñados. Aunque con este grupo de alumnos(as) se presentó un caso particular, debido a que La mayoría de los alumnos(as) realizaron el trabajo de campo para el acopio de información,

concluyendo el sexto semestre y los otros (as) alumnos(as) tuvieron que concluir en el periodo del receso del semestre.

Como asesora seguí trabajando con los(as) alumnos(as) en el periodo de receso del semestre (julio 2013), ya que tenían que realizar un informe de donde integraran el proceso que realizaron para desarrollar el diagnóstico educativo, plantear las necesidades y las problemáticas identificadas, jerarquizar las problemáticas, justificar la problemática a intervenir, proponer el tipo de diagnóstico socioeducativo o psicopedagógico, para profundizar en el problema.

En el séptimo semestre de Prácticas Profesionales, se les solicitó la revisión de la literatura referente a la problemática a profundizar, algunos alumnos(as) indicaron que les favoreció porque les permitió comprender la problemática a abordar y en sus planteamientos reflejaban tener claridad y ser concisos. Otros(as) alumnos(as) expresaban que ya se estaban confundiendo o no buscaban qué fuentes de información consultar, o había escasa información disponible.

Se les sugirieron algunas páginas de internet para consultar, recurrir a la biblioteca de la Facultad de Educación ubicada en la ciudad de Mérida y hubo ocasiones en las que se les facilitaron artículos a los estudiantes. Se tenía el conocimiento qué había estudiantes que no tenían el acceso internet en su comunidad y no podían realizar sus investigaciones, también había el caso con estudiantes que su condición económica era una limitante para cubrir gastos para asistir a un ciber para investigar, o movilizarse a otros lugares para asistir a la biblioteca.

Habían ocasiones en las que no se podía asesorar en los tiempos destinados para Prácticas Profesionales y se optaba por realizarlo fuera del horario de clases. Solo de esta forma se podía avanzar con los trabajos de los(as) alumnos(as).

Con cierta información, el o la alumno(a) ya realizó la selección de las técnicas y diseño de los instrumentos para profundizar en la problemática, información que después le sirvió para describir el problema de intervención.

Con esta información consolidada, se procedió con el diseño de la propuesta de intervención. En este caso, los(as) estudiantes se ocuparon en buscar estrategias para intervenir en la problemática, consideraban las necesidades e intereses de los sujetos, eran creativos en el diseño de actividades y redactaban correctamente los objetivos del proyecto de intervención aunque en ocasiones no había congruencia con las acciones diseñadas. Tenían formas distintas en realizar sus cartas descriptivas y la descripción de las actividades, para ser más específica con las actividades a realizar.

También se realizó el diseño de la evaluación del proyecto, considerando en la evaluación las acciones del interventor, si la propuestas de intervención fue funcional para mejorar la situación educativa de acuerdo con las experiencias y comentarios de los participantes, las experiencias y aprendizajes de los (as) interventores(as).

La construcción del diseño de la propuesta y la evaluación, la mayoría de los(as) alumnos(as) lo concluyeron a mediados del octavo semestre. Los(as) alumnos(as) ya comentaban estar más seguros para ejecutar la propuesta de intervención y, por el tiempo no les preocupaba, expresaban que buscarían la forma de adaptarse para cumplir con las actividades programadas.

Ciertas dificultades que atravesaron los(as) alumnos(as) es que en un principio si se les complicó plasmar toda información del contexto y de los sujetos implicados en el proyecto, pero ya cuando se construyó la propuesta de intervención tenían presente como plantear el enfoque intercultural, de acuerdo con las características de los sujetos, necesidades e interés. La mayoría de los(as) alumnos(as) consultaron la corriente constructivista para sustentar su trabajo y desarrollando el proyecto intercultural, de acuerdo con las perspectivas de autores como Vygotsky y Ausubel, Piaget y otros autores que tienen ciertas contribuciones en el aprendizaje constructivista.

Y después de sus intervenciones en las entidades receptoras, se continuó asesorando al estudiante para que pudiera sistematizar y analizar los resultados de la evaluación del proyecto de intervención. Pero algo que faltó realizar fue

un análisis profundo que permitiera una reflexión sobre las competencias profesionales que se pusieron en juego al realizar las prácticas profesionales

Entre lo que cabe, parte del trabajo correspondiente a las prácticas profesionales, con esta generación de alumnos(as), considero que se dio un seguimiento y orientación más organizada en tiempos y en la construcción de los trabajos.

Esta recapitulación de mis experiencias lo he realizado de tal manera, que conduce a entender que en la educación no es “puramente racionalidad aunque no descarta aspectos de esta, tampoco podría ser puramente intuición, pero es una pérdida lamentable no reconocer que muchas veces una adecuada percepción de aspectos intangibles orienta adecuadamente la acción del educador” (Aguilar y Bize, s.f., p. 58)

Así como también me ha llevado a reflexionar que si se quiere proporcionar una educación integrada, se tiene que partir de problemas y no de materias, y enseñar a los(as) estudiantes a reflexionar con libertad, y no centrarse solo en la tradición y reproducción (Delval,1990)

Esto conlleva a hacer énfasis que una educación “puede contribuir a una vida mejor pero para ello tiene que cambiar mucho y llevarnos hacia adelante” (Delval, 1990, p. 100) por lo que sería posible si somos conscientes de esta función docente y ser flexible para el cambio de nuestra acción.

Recapitular mis experiencias como responsable de las prácticas profesionales me ha permitido reflexionar sobre lo importante que es analizar, lo que se enseña, cómo se enseña y cómo lo viven los estudiantes. De tal manera que permita valorar mi propio procedimiento de enseñanza y el aprendizaje de los(as) estudiantes durante su proceso formativo, y estos den cuenta sobre mi desempeño como profesional.

Para concluir con estas reflexiones plantearía algunas consideraciones y problemáticas.

En primera instancia, no se trata de dar una visión del proceso formativo de los(as) alumnos(as), sino verlo de una forma positiva y pesimista reconocer las necesidades de este proceso que desarrollamos como docentes

Pensando que lo que se pretende es mejorar lo que desarrollamos durante sus Prácticas Profesionales.

En este sentido, las experiencias compartidas como asesor de prácticas profesionales, se dejan entrever que hay ciertas necesidades que destacar.

Con respecto a los Lineamientos Generales de Prácticas Profesionales 2002, estas resultan ser insuficientes para saber cómo el asesor puede orientar a los alumnos en el trayecto de las prácticas profesionales. Es decir, solo menciona, condiciones en las que él o la alumno(a) puede realizar las prácticas, los criterios para la acreditación, las etapas correspondientes a las prácticas profesionales, los créditos correspondientes y otras funciones administrativas.

Por lo tanto, se necesita de otros documentos que permitan conocer cuál es el proceso formativo que debe considerar el o la asesor(a) de prácticas para orientar las acciones educativas del o la estudiante de acuerdo con la línea de Educación Intercultural.

Aunque se cuenta con un documento específico de la línea de Educación Intercultural, sin embargo la información que contempla solo refiere a los tres momentos y las competencias a desarrollar en las prácticas profesionales. Es decir, no se cuenta con un documento que especifique el proceso a seguir para orientar a los(as) estudiantes a realizar diagnósticos, en diseñar propuestas de intervención y evaluar procesos educativos desde un enfoque intercultural.

Otro elemento es que en la subsede, regularmente se trabaja con grupos numerosos de alumnos (as), porque solo se ofrece la línea de educación intercultural, y atender a estos alumnos(as) resulta complicado al no brindarles una atención personalizada para orientarlos en los diferentes momentos que integran el proceso de las prácticas profesionales.

Por otro lado, el acompañamiento de los(as) alumnos (as) en las entidades receptoras donde realizan sus prácticas profesionales, resulta ser irregular, lo que conlleva que, como asesora, no pueda acceder a información proveniente de las entidades y los sujetos que en ella laboran, lo que puede ser relevante para la evaluación y seguimiento. De igual forma, se tienen ciertas limitantes por el hecho de que sólo se dispone de un día específico para las prácticas profesionales,

día en el cual se tienen que programar las visitas a las instituciones o centros en donde se encuentran los y las estudiantes, los cuales, por lo general, se ubican en localidades distantes unas de otras.

De igual forma, como asesora de las prácticas profesionales, no recibí alguna formación por parte de la universidad Pedagógica que me permitiera comprender desde el principio el proceso formativo del o la alumno(a) en el las prácticas profesionales, razones por la cual mi trabajo lo he realizado con base en la experiencia cotidiana, puesto que no había una propuesta curricular clara y precisa que orientara mi desempeño, así como las acciones académicas del y la estudiante. Un conjunto de ambigüedades, ausencias y omisiones de carácter conceptual y metodológico estaban presentes en mi docencia, algunas de las cuales se iban resolviendo de manera, más que nada empírica.

Con base en la experiencia relatada me surgen ciertos interrogantes que, como asesora de prácticas profesionales, considero importantes ¿Cuál es mi rol como responsable de Prácticas Profesionales? Las competencias propuestas para las prácticas profesionales, ¿Cómo las desarrollo en el o la estudiante? Como asesora ¿Cómo entiendo la línea de educación intercultural para orientar al o el estudiante en sus prácticas profesionales? ¿El o la estudiante reconoce las competencias que pone en juego al realizar las prácticas profesionales?, ¿Cómo las recupera e interpreta?

CAPÍTULO 3. LA METODOLOGÍA Y EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

En este tercer capítulo se presenta, primero, la fundamentación metodológica que orienta el trabajo de investigación, y luego el desarrollo del proceso metodológico construido en la experiencia de investigación acción del colectivo constituido en la subselección Peto.

En esta tesis se utiliza una metodología de tipo cualitativo, porque es de interés realizar un estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, con la intención de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas. Además, la investigación cualitativa conlleva a “una descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables” (Watson, 1982, en Pérez 2001, p. 47). En este sentido, como investigadora se considera estudiar sucesos de la realidad e interpretarlo para comprender los significados representativos que se configuran en los sujetos.

También, la metodología cualitativa, recobra sentido en este trabajo de investigación, en tanto que ofrece las posibilidades de estudiar a profundidad la situación objeto de estudio.

Dentro de este tipo de metodología podemos encontrar diferentes métodos de investigación; sin embargo, los métodos cualitativos tienen un claro carácter humanista que permite estudiar a las personas para conocerlos en lo personal y experimentar lo que el sujeto siente en sus luchas cotidianas en la sociedad (Pérez, 2001, p 47).

Entendiendo que el conocimiento no es aséptico ni neutro, sino un conocimiento relativo a los seres humanos en interacción; y sólo tiene sentido en la cultura y la vida cotidiana. Por ende, que se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana y por lo tanto, no se descubre se produce. Así pues, no busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión y puede establecer inferencias plausibles (Pérez, 2001, p.28).

En tal sentido, en esta investigación se concibe, que el sujeto de estudio es la persona humana, en sus condiciones de vida, por lo que se vuelve necesario leer las situaciones concretas, interpretarlas, recurrir a su experiencia a la práctica, y ante esto implicarse en una acción más amplia y flexible y no instrumental.

Dentro de este enfoque cualitativo, en esta experiencia, el método electo es el de investigación acción, porque este método nos permite centrar la información que queremos estudiar y comprender e interpretar sus características. Por tanto, sólo siguiendo esta línea de investigación se demuestra que los fines de la misma, no es para acumular conocimientos, sino la mejora de la práctica educativa y toda creación de conocimiento que están subordinada a ella.

3.1. Los orígenes de la investigación acción

Es de interés hacer un breve recorrido histórico de algunas tendencias centrales de la investigación acción en distintos contextos sociales y su vínculo con el campo de investigación educativa.

Podemos situar que la investigación Acción (I-A) nació en los años 40 del siglo XX, y su principal impulsor fue Kurt Lewin (1947). Para este autor la investigación se enfoca en las ciencias sociales con programas de acción social. Desde esta línea de pensamiento, la investigación refiere a una actividad de participación social que implique reflexión sobre lo que se investiga y sobre el proceso de investigar. Mediante la investigación, Lewin argumentaba que se podía lograr, en forma simultánea, avances teóricos y cambios sociales (Murrillo, 2010, p.3)

Esta línea de investigación, se trasladó al campo educativo, desarrollada por Stephen Corey (1953). Este autor marcado por las ideas de Lewin, proponía un método para mejorar las prácticas educativas en los centros escolares enmarcando la I-A bajo la idea de que “los maestros tenían que estudiar científicamente sus problemas para orientar sus acciones en las aulas” (Ministerio de cultura y educación de la nación, 1997, p.8)

Años más tarde, Lewin también direccionó sus ideas hacia el campo educativo y propuso desarrollar la I-A, para mejorar la calidad de la enseñanza, el desarrollo de

una cultura profesional común y el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, por parte del profesor. Este autor fue el que ideó el proceso de investigación acción, como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados (Lewin, 1946, en Martínez, 2000 p. 29).

De acuerdo a Contreras (1994), en los años posteriores se presenta un retroceso de la I-A derivado de las aportaciones positivistas a la educación, ya que estas corrientes separaban claramente la teoría de la práctica.

Es hasta la década de los 70, en la que la investigación acción volvió a resurgir en gran Bretaña, con Stenhouse (1987). Este autor fue quien propuso el rol de profesor como investigador. Su idea, tal y como explica Contreras (1994), gira en torno a que las acciones educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes, investigando su práctica y las ideas con las que intentan guiarse.

Otro principal representante de la I-A fue Elliot (1986), quien influenciado por las ideas de Stenhouse del “maestro investigador”, lo consideró como elemento central en su proyecto. Elliot subraya que la I -A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores, dentro de un área del conocimiento

Por tanto, Stenhouse y Elliot atribuyen que la I-A, “es un proceso de autorreflexión para mejorar una situación determinada y propusieron que el conocimiento profesional de un profesor requería de saberes teóricos y prácticos que le permitieran investigar su propia práctica, comprenderla en profundidad y proponer mecanismos de mejora y transformación” (Pérez, 1994, p.142).

Por otro lado, Carr y Kemmis (1988), reconceptualizan la I-A, considerando que está no puede ser entendida como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Estos autores definen la Investigación-acción como un conjunto de actividades dirigidas hacia el desarrollo curricular, la mejora de programas escolares y la planificación educativa. Estas actividades serán “planeadas para después ponerlas en práctica, ser observadas y reflexionadas y, por último,

cambiadas por todos los miembros que conforman el contexto educativo” (Bauselas, s.f., p. 3).

Desde esta óptica se puede señalar que en la actualidad, el movimiento de la investigación acción ha tenido un importante grado de desarrollo. En efecto existen “redes cooperativas de profesores e investigadores educativos, establecidas tanto en Reino Unido y otros países como Estados Unidos, Australia, Canadá, España, entre otros”.(Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p. 10)

Su expansión de esta línea de investigación acción, han desencadenado proyectos entre los que se puede mencionar “La naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo” (Stenhouse y Elliot) “La investigación Educativa y el desarrollo del conocimiento profesional “(Carr y Kemmis) “Los problemas de institucionalización de la investigación educativa y los métodos de recolección y análisis de datos” (Ministerio de cultura y educación de la nación, 1997 p. 10).

Así pues, al realizar este recorrido retrospectivo de esta línea de investigación acción, se pueden mirar los cambios ocurridos en el campo de la investigación educativa y las ciencias sociales.

3.2 La investigación acción en la experiencia de la Subsede

Podemos centrar esta experiencia de investigación acción, en el sentido que lo caracteriza Elliot, el cual la entiende como “una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes sobre sus problemas prácticos, y encaminar acciones para modificar la situación” (Elliot, 1993 en la Latorre, 2003, p.2)

Con base en el proceso de investigación acción educativa, Elliot refiere que “la reflexión es simultánea sobre los medios y los fines, integrando la teoría y la práctica” (Elliot, 1988 en Latorre, 2003, p. 4). Este autor interpreta como fines los valores educativos, que se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlo. Por ello entiende que las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, la reflexión del

profesor se centra sobre la calidad de su enseñanza y ésta lo debe hacer sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean

De este modo, la práctica reflexiva, para Elliot, supone una forma de autoevaluación, es decir que el profesor evalúe su propio “yo” tal y como se manifiesta en sus acciones. Desde esta perspectiva, esas acciones se conciben como “prácticas morales, acerca de cómo hacer lo que esté bien, más que como simples expresiones técnica, siendo que el contexto de prácticas morales y la autoevaluación suponen un tipo determinado de autorreflexión” (Elliot 1988 en Latorre, 2003 p. 5)

En tal sentido, la investigación acción educativa propuesta por Elliot, estimula el diálogo con otras u otros profesionales, dado que, a la medida que el profesor investigador pone en práctica sus valores, al mismo tiempo es el responsable de los resultados ante sus compañeros (ras). Esta responsabilidad es expresada en la elaboración de expedientes que documenten cambios ocurridos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios. Es así como los centros educativos, se transforman en centros de “desarrollo profesional del docente” y donde la práctica se convierte en el contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica” (Pérez en Elliot 1990 p. 18)

En suma, en la investigación acción educativa, es el profesor quien indaga su propia práctica como valor profesional, con el compromiso de aprender algo nuevo.

3.3. El modelo del proceso de investigación acción

La investigación acción como marco metodológico sugiere una serie de acciones que debe desarrollar el profesor como profesionales de la educación.

El modelo procedimental de investigación que se asume en este trabajo es el planteado por Elliot (1990), como un proceso en ciclos de espiral en las siguientes fases:

La primera fase es la determinación de la preocupación temática sobre la que se va investigar. No se trata de Identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas

La segunda fase es la reflexión inicial y diagnóstica. En ella debemos preguntarnos acerca de cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cual es la posición de las personas implicadas en la investigación ante este problema. Lo importante en esta fase es que seamos capaces de describir y comprender lo que realmente estamos haciendo, así como los valores educativos que sustentan nuestras prácticas. Todas estas cuestiones nos permitirán identificar los obstáculos tanto subjetivos como objetivos a nuestras propuestas de cambio.

La tercera fase es la planificación. El plan general debe ser flexible, por si se tenga que incorporar imprevistos en el transcurso de la investigación. El equipo investigador debe tomar decisiones prácticas y concretas acerca de: ¿Qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el mejor efecto? ¿Cuándo y cómo hacerlo?

La cuarta fase corresponde a la acción observación. La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica, tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias o estas variaron en el transcurso de la acción

Así pues, por medio de estas fases, se van formando los bucles en espiral para desarrollar la investigación, en tanto que la espiral en la I-A, se da en un proceso de fases generales de planificación, acción y reflexión.

De manera que, cada fase no es un momento aislado, sino que forma un todo en el proceso de investigación. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación, Elliot recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación.

3.4. El proceso de investigación acción del colectivo docente

En apartados anteriores se planteó la fundamentación teórica de la metodología de investigación acción, misma que orienta el trabajo de investigación. Se considera este tipo de metodología porque está ligada a la educación, ya que su finalidad, tal y como explica Elliot (1990), es un estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma, es decir, hay que considerar la práctica educativa diaria como un medio de reflexión orientado siempre a mejorar dicha práctica.

En esta perspectiva, el presente proyecto estableció su propio proceso retomando las fases de la metodología propuesta por Elliot, partiendo de plantear como objeto de estudio y reflexión, la propia práctica como profesores en el nivel universitario, en el campo específico de las prácticas profesionales en la LIE. Con esta metodología se pone en diálogo la acción y la investigación misma que conlleva a mejorar las condiciones educativas e incrementar el conocimiento, sobre los procesos formativos en los que participamos como docentes de la LIE.

De esta manera, se trata de poner el proceso de investigación al servicio de una preocupación personal, a partir de la práctica educativa que como profesional llevo a cabo y la comprensión teórica, como constitutiva de la acción y el discurso práctico.

La investigación acción no puede entenderse únicamente como un proceso de transformación de las prácticas individuales, si no como un proceso de cambio social que se construye colectivamente (Elliot, 1985).

La investigación acción considera importante la participación de otros profesionales de la misma institución, en busca de las soluciones para problemas académicos comunes y propuestas de alternativas de solución. Sobre el entendido que es tan compleja nuestra profesión y tan profundos los problemas que enfrentamos los profesores, una alternativa para encontrar las respuestas necesarias a los retos planteados en la investigación, es el trabajo colaborativo docente. Como lo afirma Fullman (1994):

El que los maestros trabajen junto a otros maestros en el nivel de la escuela y en el nivel del aula es una condición necesaria para mejorar la práctica [docente]. Por lo menos, este esfuerzo tiene el potencial no sólo para mejorar la práctica en el aula, sino también para remediar en parte el desgaste profesional, la enajenación y la rutina que oscurecen la jornada de trabajo de muchos maestro (Fullman en Walss, s.f. p. 4)

Siguiendo esta idea, es que se puso en práctica en este proyecto de investigación, el trabajo colectivo como un espacio para aprender mutuamente entre profesionales, abordando problemas de la práctica y, conjuntamente, proponer acciones de mejora.

Para ello, y recuperando las fases propuestas por Elliot: se procedió de la siguiente manera:

- a. Como primera fase se determinó una preocupación temática sobre lo que se va investigar. Este momento implicó un largo periodo que inició de manera personal y que concluyó cuando se integró el colectivo docente. La identificación inicial de la situación que yo había estado construyendo desde mi experiencia culminó con las aportaciones de los otros integrantes
- b. La segunda fase la reflexión diagnóstica. Se constituyó el colectivo docente y para ello, establecimos sesiones de trabajo y elaboramos un diagnóstico sobre nuestro trabajo en las prácticas profesionales, revisamos el currículum y aquellos planteamientos teóricos que nos ayudaron a comprender con mayor profundidad las situaciones problemáticas identificadas.
- c. En la tercera fase de la estructuración del plan general, que implicó organizar la información, elaborar el diseño de una nueva propuesta que nos llevara a la mejora de las prácticas profesionales, con base en el conjunto de principios teórico metodológicos consensados como colectivo.

A continuación se describirán con mayor detalle los momentos que integraron estas fases.

3.4.1. La primera fase: El análisis de la práctica docente

El proceso de investigación lo inicié de manera personal. Después de haber trabajado en varias ocasiones el campo de las prácticas profesionales en la LIE, en la línea específica de formación educación intercultural, surgió el interés de realizar una reflexión crítica, sobre lo que había experimentado durante mi trabajo diario, razón por la que se volvió necesaria la reconstrucción de mi quehacer docente en este nivel de educación superior.

Reconstruir las experiencias vividas y los saberes construidos como responsable de las prácticas profesionales en la LIE, ante la inquietud por analizar la repercusión de mi trabajo docente durante el acompañamiento y asesoramiento ofrecido a los(as) alumnos(as), en el espacio de las prácticas profesionales se volvió una necesidad importante.

De este modo, para cumplir la fase inicial de este estudio se planteó como propósito realizar un diagnóstico de la práctica docente propia en la línea específica de Educación Intercultural, para identificar las distintas situaciones problemáticas en la realización de las prácticas profesionales de los estudiantes.

Así pues, para este reconocimiento de las experiencias como responsable de las prácticas profesionales en la subsede Peto, surgieron ciertos interrogantes que orientaron el proceso de la etapa diagnóstica inicial, las cuales fueron:

¿Cuáles son mis fortalezas profesionales, como también mis carencias y limitaciones en la práctica educativa? ¿Cuáles son las dificultades y las necesidades que los alumnos y alumnas han enfrentado en el proceso formativo de las prácticas profesionales? ¿Cuáles con las condiciones en las que he realizado el trabajo como asesor de prácticas profesionales?

Estas interrogantes me permitieron indagar mi práctica docente, y tener un conocimiento más profundo y una comprensión de la situación que vivieron los(as) estudiantes durante el desarrollo de las prácticas profesionales. Esto lo realicé a través del autoanálisis de mi práctica docente recuperando diversas situaciones o problemáticas que habría experimentado durante ese periodo de tiempo.

Las veces que fui asesora de las prácticas profesionales, mi trabajo lo realicé con base en referentes empíricas, puesto que no había una propuesta curricular

clara y precisa que orientara mi desempeño, así como las acciones académicas del y la estudiante. Como se señaló en el apartado anterior, un conjunto de ambigüedades, ausencias y omisiones de carácter conceptual y metodológico estaban presentes en mi docencia, algunas de las cuales se iban resolviendo de manera, más que nada empírica, utilizando básicamente mi sentido común.

Otra situación, que se mencionó anteriormente es que se trabaja con grupos numerosos de alumnos(as) y resultaba complicado brindarles una atención personalizada para orientarlos(as) en los diferentes momentos que integran el proceso de las prácticas profesionales.

Por otro lado, volviendo a mencionar que el acompañamiento de los(as) alumnos(as) en las entidades receptoras donde realizan sus prácticas profesionales, resultaba ser irregular, lo que conllevaba a que, como asesora, no pudiera acceder a información proveniente de las entidades y los sujetos que en ella laboran, lo que es relevante para la evaluación y seguimiento de las prácticas. De igual forma me percataba de la limitante del hecho de que sólo se dispone de un día específico llevarla a cabo, siendo el único, día en el cual se tienen que programar las visitas a las instituciones o centros en donde se encuentran los y las estudiantes, los cuales, por lo general, se ubican en localidades distantes unas de otras.

Como resultado de lo señalado, surgen otras interrogantes como asesora de prácticas profesionales, como: ¿Cuál es mi rol como responsable de Prácticas Profesionales? Las competencias propuestas para las prácticas profesionales, ¿cómo las desarrollo en el o la estudiante? Como asesora ¿Cómo entiendo la línea de educación intercultural para orientar al estudiante en sus prácticas profesionales? ¿El estudiante reconoce las competencias que pone en juego al realizar las prácticas profesionales?, ¿Cómo las recupera e interpreta?

De esta manera me empecé a plantear preguntas de investigación para ahondar en el estudio, pero centrando mi interés en mejorar la calidad del proceso de formación de los(as) alumnos(as), durante sus prácticas profesionales.

3.4.2. La segunda fase: la constitución del colectivo

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, subsele Peto, las condiciones académicas de los docentes no habrían sido favorables en años anteriores; sin embargo las coordinaciones de la subsele habrían realizado gestiones ante las autoridades de la Unidad 31-A, para atender la necesidad de mejorar las condiciones académicas en la institución. Dichas solicitudes fueron atendidas en el 2015, generando así la posibilidad de que dos docentes se hicieran cargo como los responsables de las prácticas profesionales en el sexto semestre.

Ante estas circunstancias, de que un compañero y una compañera se incorporan a trabajar como asesores de las prácticas profesionales en este semestre, es en qué surge la idea de invitarlos para constituir un colectivo y compartir las preocupaciones en el campo de las prácticas profesionales de la LIE junto con la docente del octavo semestre.

Por tanto, el proceso de investigación, iniciado de forma individual pasa a ser un proceso de investigación entre profesionales de la misma Universidad con intereses afines, para que conjuntamente, reflexionemos, discutamos e identifiquemos las problemáticas que atraviesan los asesores de las prácticas profesionales, como espacio de formación de los(as) estudiantes.

Del mismo modo, como colectivo, nos dimos la tarea de ser coinvestigadores, para proporcionar respuestas concretas a las necesidades planteadas que incidieran en la mejorar del proceso formativo de los(as) alumnos(as) en el campo de las prácticas profesionales de la línea de formación específica que atendemos.

El primer paso para iniciar el trabajo como colectivo docente, fue plantear las metas a alcanzar conjuntamente, las cuales serían:

- Sistematizar el trabajo realizado como colectivo,
- Elaborar textos que permitan organizar las prácticas profesionales de los y las estudiantes.

Seguidamente nos organizamos como colectivo, estableciendo días y horarios de trabajo, acordaron que serían los lunes, en un horario de 13:00 a 14:00 o de 8:00 a 10:00. Sin embargo, las fechas programadas no siempre fueron respetadas,

porque se presentaron diversas situaciones para las condiciones académicas como docentes, lo que nos llevaba a la necesidad de postergar y reprogramar los días de trabajo en colectivo.

De igual forma, para el funcionamiento como colectivo, se establecieron las siguientes políticas:

- a. Respeto a nuestra diversidad: respetar las perspectivas y posturas de cada integrante para la comprensión de las posiciones ajenas.
- b. Trabajar colaborativamente: considerar el apoyo mutuo entre integrantes como un compromiso de lo que está realizando en conjunto para un fin común.
- c. Responsabilidad: que las tareas encomendadas a cada integrante se cumplan o realicen.
- d. Respeto a los acuerdos: que cada integrante asuma los acuerdos y esté convencido de ello.
- e. Autoría colectiva: todo lo compartido en colectivo sería con fines de lograr un solo producto. Por tanto, la aportación sería considerada como esfuerzo, de todos y no individualmente.
- f. Diálogo democrático: sería el intercambio de ideas entre integrantes para enriquecer el conocimiento y llegar a consensos.

Durante estos primeros trabajos como colectivo, compartí mis preocupaciones iniciales, los cuales sirvieron de punto de partida para discutir y reflexionar sobre las necesidades en el proceso formativo de los(as) alumnos(as), en el campo de las prácticas profesionales.

Ya después como resultado de la discusión como colectivo, nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el rol que debemos jugar como responsables de las Prácticas Profesionales en la LIE?

¿Cómo integrar las competencias adquiridas en la línea de educación intercultural en el proceso formativo que se lleva a cabo en las prácticas profesionales de la LIE?

¿Qué tipo de teorías pedagógicas y estrategias metodológicas serían las adecuadas para la formación de un profesional de la educación con una perspectiva crítico-reflexiva?

Con base en estas interrogantes nos dimos a la tarea de elaborar nuestra propuesta de mejora.

3.4.3. Tercera fase: Las reuniones de trabajo

En esta etapa del proceso de investigación, después de plantear como colectivo las interrogantes, se procedió a discutir cómo responder a estas preocupaciones, por lo cual se propuso diseñar una propuesta teórico-metodológica para llevar a cabo las prácticas profesionales que nos permita integrar las competencias profesionales de la línea de educación intercultural, desde un enfoque crítico- reflexivo.

Entonces, como colectivo docente, se planteó y replanteó un conjunto de consideraciones, con el propósito de armar un dispositivo en el campo de las Prácticas Profesionales, en la línea de formación educación intercultural.

En este sentido, se produjo un trabajo colaborativo entre docentes a partir de los elementos teóricos abordados en el desarrollo de cada una de las temáticas discutidas durante el trabajo colectivo.

En las primeras sesiones de trabajo, se discutió sobre como considerar una postura como asesores de prácticas profesionales, que dé cuenta de una educación intercultural con la finalidad de unificarla, si no solo para dejar claro tanto asesores de prácticas y con los(as) alumnos(as), como son constituidas nuestras posturas.

Dada las circunstancias, se planteó ¿Que se está entendiendo por educación intercultural en el proceso formativo del alumno(a)? y ¿Cómo sería una formación en el alumno(a) basada en el pensamiento crítico y reflexivo?

De este modo, como fase inicial de este proceso fue discutir ¿Cómo elaborar diagnósticos que fueran Interculturales desde una perspectiva crítica?

El eje central para discutir fue tomando de referencia la competencia profesional del interventor(a), siendo considerado el diagnóstico como una herramienta profesional para él o el interventor(a).

Ante esto, surgieron ciertas consideraciones básicas: ¿Cuáles son las distintas perspectivas que están presentes sobre la realidad educativa que queremos diagnosticar? ¿Cómo se concibe el juicio de valor desde una perspectiva intercultural? ¿Quiénes participan en la construcción de ese juicio? ¿Qué principios éticos lo sostiene? ¿Qué elementos de la realidad intervienen en ello? ¿Qué criterios enmarcan el análisis y valoración?

Por tanto, como colectivo se determinó llevar a cabo el diagnóstico educativo en un marco de ámbitos educativos formales, no formales e informales, contando con cada uno de estos con sus propios indicadores.

Y en lo que refiere a la línea de educación intercultural, se consideraron los ámbitos de género, derechos humanos, grupos marginados, convivencia y cultura de paz, migración, culturas subalternas, y grupos marginados en condiciones de marginación.

De igual forma, se tomaron en cuenta los ámbitos de intervención psicopedagógico o socioeducativa.

De tal manera que, estos tres ámbitos tanto lo educativo, como de la línea específica, y de la intervención, estén articuladas en el diagnóstico, y no se consideren de forma segmentadas.

En otras sesiones, se discutieron los fundamentos teóricos pedagógicos siendo estos sobre la educación intercultural y el pensamiento crítico.

En el diálogo como colectivo, se propuso una educación intercultural crítica, que implique una nueva forma de ser y hacer. Ya que a través de la educación intercultural crítica se reconoce la diversidad, y se cuestiona la cultura hegemónica. De ahí el interés de realizar un proceso analítico de cómo se construye la cultura hegemónica. También se comentó que al hablar de educación intercultural, la cultura indígena siempre queda fuera en los procesos de estudio. Por tanto, sería necesario

que la cultura indígena no quede excluida, si no que sea un soporte de la construcción de los proyectos de intervención.

Al compartir las ideas referentes al pensamiento crítico, se puntualizó que el pensamiento crítico a desarrollar en el estudiante, no sea sólo como un proceso cognoscitivo, que refiere a la función y la relación de datos, sino de un pensamiento crítico en educación, como propone Paulo Freire integrando los procesos psicológicos y éticos políticos, que orientan el porqué de la emancipación del sujeto. Por tanto, se busca una educación que se aprenda para ser sujetos dignos y trabajar para reconocer las injusticias.

Ya en otras sesiones nos planteamos entonces, principios que fundamenten el proceso formativo del alumno(a). Primero partimos en tener que esclarecer, que para una educación crítica, tendría que ser comprometida con la emancipación y la dignidad humana. Por tanto, se propone una educación como un acto ético y político, comprometido con la justicia y la libertad humana. Una educación horizontal de donde el diálogo entre educando y educador es un proceso educativo de donde ambos cumplen la función de aprender mutuamente. Sólo en este proceso bidireccional, se revoca la supremacía de un sujeto sobre otro, que cancela la posibilidad de emancipación del sujeto. En nuestra praxis se daría cabida a ser libres de nuestras acciones y compromisos. Así pues, bajo esta convicción es en la que se plantearon los principios para un proceso educativo en los y las alumnos (as):

- a. Diálogo crítico y democrático: En la educación se debe promover el intercambio de ideas, con el compromiso de la búsqueda del conocimiento, en lugar de la complacencia de todo lo que se diga. Y mantener una actitud de escuchar con atención y respeto a la palabra del otro u otra.
- b. Respetar la diversidad: Se debe educar para respetar las diferencias entre sujetos, al reconocer que cada individuo tiene experiencias, conocimientos y habilidades que difieren con los y las demás, pero que pueden ser compartidos para construir aprendizajes más enriquecidos.
- c. Adaptabilidad y flexibilidad: Como educadores se debe considerar las diferencias individuales de los(as) alumnos(as) y entender que por ciertas circunstancias que se susciten en el proceso formativo de los alumnos(as),

pueden generar posibles cambios o adecuaciones de los contenidos, estrategias y criterios de evaluación.

- d. Enseñar la Ciudadanía: Se debe educar para una sociedad democrática, en el sentido de que las diferencias entre sujetos no deben ser asumidos como conflictos, sino como oportunidades para relacionarse con otros y alcanzar su propio desarrollo y beneficiar al conjunto de sociedad de la que forma parte y es parte. En efecto, se debe enseñar saberes éticos y políticos, es decir es necesario construir criterios para actuar con justicia y solidaridad, así como también reflexionar sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social.
- e. Educar para transformar: La educación debe ser para la transformación de las estructuras del poder social, político y económico. Por ello, la educación no debe ser reducida, sino que la educación debe estar comprometida con los grupos marginados y de clases subalternas.
- f. Educar para aprender significativamente: Se refiere a aprender, en este proceso tan complejo, pero que nos involucra como totalidad humana, por tanto, debe ser un aprendizaje construido con significado y sentido, y que rebase la racionalidad científica, es decir, es necesario saber lo que estoy aprendiendo y para que me servirán en los procesos de una educación justa e igualitaria.

De este modo, con los principios mencionados, se estaría favoreciendo la autonomía e independencia en el alumno(a), de ser libres para construir sus conocimientos, tomar decisiones y ser responsable de su aprendizaje.

Desde esta óptica, la educación crítica y reflexiva en el estudiante, nos orientaron a proponer ciertas bases metodológicas en relación al método de proyectos y aprendizajes situados. Ya que, con el método por proyectos y aprendizaje situado, permitiría cubrir con ciertos aspectos para aprender como:

- a. Problematizar la realidad educativa y con base a las estrategias, contenidos y competencias.
- b. Propiciar una crítica racional en los estudiantes, de las ideas y planteamientos compartidos.

- c. Diversificar las tareas, para aprender a compartir, discutir y arriesgarnos, con la intención de cambiar las estructuras de condición política.
- d. Asumir una responsabilidad compartida, como un compromiso con lo que se trabajó en equipo, y que se construido en conjunto, por tanto deben ser asumidos como propios.

De tal manera, que durante este proceso del trabajo en colectivo, se produjo a través del diálogo entre docentes, saberes que generaron la construcción de los aspectos teóricos y metodológicos para trabajar el campo de las prácticas profesionales en la LIE.

El proceso de investigación vivido es una experiencia, que valora el trabajar como colectivo docente, sin embargo no son formas fáciles de realizar, sobre todo el tener que reunirse para discutir e intercambiar desde nuestra diversidad sobre un tema compartido. No siempre se podía cumplir con los días u horarios programados, sino, por ciertas condiciones académicas en la universidad, que lo implicaban y sé que reprogramar las sesiones de trabajo en colectivo y estas iban atrasando los avances sobre los elementos teóricos a abordar.

Así como también, cabe resaltar que tampoco fue muy fácil tener que registrar en las relatorías lo discutido en las sesiones de trabajo colectivo, a pesar de que se recurrieron a los audios para grabar los diálogos de las sesiones de trabajo. Pero lo que más complejo fue tener que realizar el análisis, la reflexión y toma de decisiones para tener acuerdos y sistematizarlo como resultados de la construcción en colectivo.

Entonces, definitivamente la experiencia de tener que hacer la interpretación de las aportaciones de cada compañero y compañera docente, son una tarea muy difícil, sobre todo por que entran en juego los valores, creencias, teorías y saberes, y en donde no necesariamente se tiene que coincidir, sino que hay que valorarlas para comprender desde donde se elaboran y que al momento de sistematizar la información toda esta diversidad este presente.

CAPÍTULO 4. CONSTRUYENDO EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Con base en las interrogantes que originaron nuestra discusión y análisis en el colectivo docente de prácticas profesionales de la Subsede que nos llevaron a problematizar sobre el rol que debemos jugar como asesores de éstas, sobre cómo integrar las competencias adquiridas en la línea de educación intercultural en el proceso formativo, así como de qué teorías pedagógicas y estrategias metodológicas serían las adecuadas para una formación con una perspectiva crítico-reflexiva; en el presente capítulo describimos los avances de una propuesta de intervención que, desde nuestra perspectiva, nos permite mejorar el proceso formativo del Licenciado en Intervención Educativa, en la línea de Educación Intercultural.

4.1. Antecedentes

El propósito central de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) exige que él y la estudiante desarrollen diversas competencias expresadas en el Modelo Académico y los Programas de las Líneas específicas. A partir de esta necesidad, las prácticas profesionales, como se planteó en capítulos anteriores, se constituyen en uno de los espacios curriculares en donde el alumno y la alumna pueden desarrollar, mejorar y evaluar algunas de las competencias alcanzadas, hasta ese momento, en su proceso de formación. Es innegable que la tarea de diseñar, organizar y regular las prácticas profesionales en la Unidad 31-A, de la UPN, nos enfrentó a un proceso de trabajo y reflexión que ha requerido la atención de los colectivos académicos, tanto de las tres líneas de especialización que ofrecemos como Unidad, como también de los que laboramos en las Subsedes de Peto y Valladolid, y en cada una de las sede y las subsedes, desde luego, las condiciones y características de los distintos grupos que constituyen la comunidad LIE le han impreso su propio sello a la experiencia.

Tal como lo establecen los “Lineamientos Generales para la Implementación, Desarrollo y Seguimiento de las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa”: “Las prácticas profesionales son espacios curriculares con un carácter formativo en el que el estudiante amplía, aplica y consolida las competencias profesionales; constituyen un ejercicio guiado y supervisado, a través del cual se vincula la teoría y la práctica” (UPN, 2002, Lineamiento normativo de las Prácticas Profesionales, Capítulo 1. Disposiciones Generales, Artículo 2º, p. 1).

Este ejercicio profesional propone un vínculo bidireccional en el que teoría y práctica se asimilan mutuamente, concretándose y dando lugar a un nuevo sentido y significado de la realidad social y profesional; abarca una experiencia multidimensional centrada en el “conocer en la práctica”, entendida como un aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia. (UPN, 2002, Documentos de Prácticas Profesionales, LIE, p. 2).

Por lo que se refiere a la línea de Educación Intercultural, tal como lo establecen los lineamientos normativos, las prácticas profesionales se inician en el sexto semestre, cuando él y la estudiante ya han desarrollado competencias que le permiten observar, diagnosticar y sistematizar información contextual, a la par que adquieren elementos teóricos y metodológicos para diseñar diferentes proyectos de intervención, de acuerdo con el contenido de la línea específica.

Las prácticas tienen un valor de 30 créditos, son de carácter obligatorio, constituyen el 8% de los créditos de la licenciatura y se cubren con 60 horas por semestre, durante tres semestres, que sumarán 180 horas en total, independientemente del servicio social (UPN, 2002, Las Línea de Educación Intercultural, p. 190).

Para el caso de esta línea, las prácticas profesionales buscarán en todo momento fortalecer el propósito general en el que se plantea que “El egresado de la licenciatura en intervención Educativa Plan 2001, con especialidad en la Línea de interculturalidad, será capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la convivencia en un ambiente de comunicación y diálogo” (UPN, 2002, Línea Específica de Interculturalidad, p 10)

Como espacio curricular, se requiere crear las condiciones necesarias para su desarrollo; por ello es indispensable organizar las actividades de tal manera que los y las estudiantes realicen prácticas profesionales dentro del ámbito de conocimiento de cada línea. En ese sentido, resulta fundamental que los y las estudiantes encuentren una entidad que les ofrezca la oportunidad de desarrollar proyectos propios de intervención o, en su caso, incorporarse a proyectos de las instituciones que se encuentren en etapas de iniciación, desarrollo o bien evaluación. Para ello, la Unidad ha tenido que establecer los convenios necesarios para garantizar el ingreso de los y las estudiantes a los espacios de práctica profesional que aseguren el desarrollo de las competencias específicas de la línea.

Sin embargo, con base en la experiencia como asesores de la LIE y los distintos cuestionamientos que nos hemos hecho durante nuestro ejercicio profesional en la subsede, hemos ido desarrollando, como parte de una experiencia de investigación acción, el proyecto que a describiremos en el presente capítulo.

4.2. Nuestra concepción sobre las prácticas profesionales como experiencia de intervención educativa

Respecto a lo que significa la práctica profesional como espacio formativo, hemos elaborado los siguientes planteamientos:

Partimos de que la práctica profesional es una acción de intervención, y ésta es una praxis, lo que implica la conjunción de reflexión y acción en cada uno de los distintos momentos de su realización, desde el diagnóstico hasta la puesta en práctica de las estrategias y la sistematización de la experiencia; como también entre las acciones de evaluar, comprender y aprender, que están presentes en esos momentos.

Que es una acción de intervención educativa que debe ser acompañada, en este caso, por dos instancias: la entidad formadora y la receptora. Pero es una intervención que supone ser un proceso formativo. Esto implica la necesidad de clarificar cuáles son las funciones de cada uno de los actores en este proceso que implica la acción profesional como campo de formación inicial.

Que las prácticas profesionales debemos pensarlas dentro de una dinámica de alternancia; es decir, que ésta se construye entre las actividades realizadas en las sesiones grupales en la Universidad, las que cada equipo lleva a cabo en sus espacios particulares, y aquellas que se llevan a cabo en las instituciones receptoras. Las primeras sirven para la planeación, el diseño, la evaluación y la sistematización del proceso. Las segundas para la aplicación y evaluación del proyecto de intervención.

Que las prácticas buscan la mejora de las situaciones educativas, mediante la atención de aquellas necesidades que se han identificado como las más relevantes en una problemática.

Por otro lado, suponen una acción de re-creación de concepciones y herramientas, así como de poner a prueba nuestras convicciones ético-políticas, las cuales se deben reflexionar con base en el compromiso que el proyecto nos exige frente a los sujetos que se encuentran en contextos problemáticos específicos. Nos reta, también, a aprender a recuperar la mirada del otro u otra en su condición de sujeto como totalidad: su pensar, actuar y sentir, lo que da significado y sentido a su existencia.

Asimismo, nos exigen estar alertas para “descubrir” nuevos conocimientos y posibilidades de acción, derivados de las condiciones concretas en las que se lleva a cabo la experiencia. “No hay recetas, sólo referentes de actuación”.

Por ello, requieren capacidad autocrítica para poder mirar, no sólo “lo bueno”, sino también “lo malo” de la experiencia, considerando que el “error” es experiencia de aprendizaje; es decir, tiene valor “constructivo”.

Las prácticas profesionales parten de problemáticas, pero se diseñan con base en la identificación de las necesidades educativas que están presentes en esas problemáticas: intervenimos para atender esas necesidades. En este sentido, se asume que las PP inician desde el diagnóstico educativo.

Por último, señalar que las prácticas profesionales se sostienen en una perspectiva educativa intercultural, lo que nos reta a que todo el proceso, desde el

diagnóstico hasta la elaboración del informe, se explicita y fundamenta desde esta perspectiva³.

El proceso de las PP tiene implicaciones importantes en la construcción del documento de titulación, siendo así, que las experiencias recuperadas durante éstas no se limitan a la modalidad de Proyecto de Desarrollo Educativo, sino de también de otras modalidades como: la Tesis, la Monografía y el Ensayo. De tal modo, el alumno y la alumna deben de reflexionar sobre la importancia que tiene una “buena recuperación” de la práctica profesional, para que ésta pueda sistematizarse a partir del séptimo semestre en alguna de esas modalidades de titulación, respetando los lineamientos normativos correspondientes.

4.3. Los fundamentos de la propuesta

4.3.1. Dimensión ético moral

En el marco de las Prácticas Profesionales, dentro del currículum de la Licenciatura en Intervención Educativa, en la línea Educación Intercultural, existe la presencia, implícita o explícita, de valores que conforman un código de ética profesional del interventor o de la interventora. De manera explícita, es decir, en el currículum formal, podemos verlos en asignaturas como “Ética y Diversidad”, “Educación y valores”, entre otras.

En este sentido, en el espacio de Prácticas Profesionales, existen cuestiones a reflexionar sobre cómo estamos concibiendo lo que son los valores, cuáles son los valores que los caracterizan, así como qué principios éticos rigen nuestra práctica profesional como universitarios. Dar respuesta a estas cuestiones resulta complejo, dado que existen diversas conceptualizaciones de valor – valores. Según Frondizi (2012) “los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo, necesitan un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios” (p.15)

³ Justo González Zetina. Diario de campo, Construcción colectiva, 10 de febrero de 2014.

De acuerdo con lo anterior, en las Prácticas Profesionales se vuelve central la dimensión valoral de los y las participantes, por lo que es necesario una mirada axiológica, la cual debe estar presente al analizar cuestiones de género, grupos indígenas, educación para la convivencia y la paz, grupos marginados y derechos humanos, pues esto siempre nos remiten a dilemas éticos

La respuesta a dichas cuestiones y otras que van surgiendo permiten la conformación de una dimensión ético moral desde el punto de vista de diferentes agentes, en diferentes espacios y en diferentes momentos de la intervención. Como señala Cullen (1996), es posible que bajo un proyecto formativo convivan, en realidad diversos modelos axiológicos.

Sólo aceptando que la ética es una disciplina racional autónoma, es posible aceptar el pluralismo axiológico que no sea relativismo, es decir, el reconocimiento de las diferencias y la búsqueda de lo común y un universalismo crítico de principios que no sean dogmatismo, es decir, el reconocimiento de la igualdad y de la libertad, para realizar el propio proyecto de vida (p.10).

De aquí que en nuestra propuesta, se demanda un momento de reflexión acerca de cómo se está llevando a cabo la intervención, en donde los y las docentes y los y las estudiantes, establezcan espacios en dónde se discutan los procesos de construcción del componente axiológico. En el entendido de que al entrar al trabajo de campo, es importante tener claridad acerca de los principios éticos que orientan la práctica profesional.

4.3.2. El desarrollo del pensamiento crítico

El modelo actual dominante de la Educación Superior sigue centrado en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación de tipo técnica, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral; olvidando que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber. Atendiendo a este planteamiento, es un imperativo que el enfoque pedagógico en la

universidad debe buscar fomentar en los estudiantes la conciencia de aprender, de la capacidad de estudiar y del rigor intelectual

En el Diseño Curricular Nacional (DCN) de Perú (2008) se plantea que:

la promoción del nivel de pensamiento crítico en los alumnos va más allá del simple manejo y procesamiento de información, porque incentiva al alumno a construir su propio conocimiento y porque está orientado hacia el logro de una comprensión profunda y a su vez significativa del contenido de aprendizaje, incide de manera positiva en el manejo de una serie de capacidades subordinadas y, sobre todo, porque desalienta el tipo de aprendizaje en el que el alumno es un elemento pasivo (p. 1).

Aquí se describen dos características sobre el pensamiento crítico que me parecen relevantes; que resulta de “aprendizajes significativos” y como resultado de un proceso de construcción de conocimiento por parte del sujeto que aprende, esto es que “va más allá del simple manejo y procesamiento de información”, puesto que implica una “comprensión profunda”.

Particularmente, me parece que el pensamiento crítico no es meramente instrumental, es decir, remitido a ciertos procesos de elaboración cognitiva de alto nivel, como sería en la concepción sugerida por Bloom (1950), sino que implica cualidades en el tipo de pensamiento que resumiría en:

Flexible, es decir, no se encierra en una sola manera de pensar o resolver una situación,

Autónomo, en tanto que no se somete acríticamente a la autoridad intelectual, sino que respeta sus propias intuiciones, su lógica de construcción, las conclusiones a las que arriba,

Autoevaluable, pues no se conforma de una vez y para siempre con lo que ha construido, sino que lo somete a juicio, con base en pensamientos “otros”.

Interrogativo, dado que su máxima expresión, no es la resolución de problemas, sino la creación de nuevas preguntas.

Ético, pues está comprometido con la justicia y la dignidad humana.

En síntesis, el pensamiento crítico no es producto de la repetición memorística, de la sumisión a la palabra del profesor o del texto, no proviene del

dogmatismo ni de la especulación arbitraria, sino de la confrontación de las ideas, de la búsqueda constante, del inconformismo, de la rebeldía.

Dado que la propuesta está fuertemente sostenida en un esfuerzo con la formación de un sujeto crítico y se parte de la concepción -y convicción- de que una educación crítica está comprometida con la emancipación y la dignidad humana. Por ello es que se proponen los siguientes principios pedagógicos, así como las estrategias para darle vida en el proceso formativo.

Con base en lo anterior, nuestra propuesta propone estar basada en principios que parten:

1. Del Constructivismo,
2. Del aprendizaje significativo,
3. De la Enseñanza problemática,
4. De las Pedagogías emancipadoras.

4.3.3. Un enfoque intercultural crítico

El término de educación intercultural se usó desde el año 2000 para referirse a la educación indígena en nuestro país –hace ya 15 años- siendo hoy uno de los tópicos de mayor impacto en las sociedades contemporáneas, (Dietz y Mateos, 2012). Incluso, el propio estado mexicano ha incorporado el concepto de interculturalidad en la actual Reforma Educativa de la Educación Básica de 2011 como uno de sus pilares; sin embargo, esta incorporación termina por ser un discurso de carácter general y abstracto. (Gasché, 2010). Al respecto este autor señala que “El aparato discursivo de la EIB dominante sólo *alude* a la sociedad indígena como un mundo genéricamente diferente (...) pero no la *comprende* como un marco existencial que vive condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante” (p. 114).

Si remitimos esta misma crítica a la “educación Intercultural” en nuestras aulas, podemos afirmar que hablamos mucho de “interculturalidad” pero hacemos

poco para que tenga cabida en los procesos formativos de los interventores. Es decir, nuestra práctica refiere verbalmente a que debemos “respeto a los diferentes y a la diversidad cultural”; sin embargo, la pregunta que nos asalta es, si por un lado, comprendemos cuál es esa diferencia – su naturaleza y cómo se construye- en nuestras formas de pensar, sentir, valorar y construir conocimiento y, por el otro, si están presentes como contenidos válidos en la formación de los profesionales de la educación.

Como señalamos en el párrafo inicial, sin duda la interculturalidad es un fenómeno de las sociedades contemporáneas, sin embargo se han elaborado concepciones distintas cuyos proyectos ético-políticos, incluso pueden ser antagónicos⁴.

Por otra parte, una cuestión es hablar de la interculturalidad como proceso social y otro de la educación intercultural, pues esta última remite a un proyecto de formación ciudadana, es decir, mientras que la primera señala la existencia de racionalidades humanas distintas para construir conocimiento sobre la realidad, así como formas de existencia también diferentes, las cuales están mediadas por relaciones de poder; la educación intercultural remite a una acción, a un quehacer. Luego entonces, ello implica la discusión de cuáles serían los contenidos de aprendizaje para una educación intercultural, cuales sus métodos, sus recursos, sus propósitos, sus valores, etc.

Es en este terreno que la Universidad tiene los retos mayores, ya que, como se planteaba en un principio, hemos hablado mucho de educación intercultural, elaboramos discursos muy genéricos sobre ella, pero me parece que no hay claridad de su aterrizaje en el aula y la escuela, o más radicalmente hablando, de su concreción en una práctica educativa coherente y consecuente.

Entre las corrientes teórico-metodológicas que se encuentran en el debate actual, nos ubicamos en la perspectiva crítica, la cual propone que la interculturalidad es aún un proyecto político, social, ético y epistémico que se encuentra en proceso de construcción.

⁴ Ver Walsh, Catherine, quien plantea que existe interculturalidad relacional, funcional y crítica.

Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (...) que afirma la necesidad de cambiar, no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2010 p. 79, en Echeverría, Arrecillas, Gómez y González, p. 3) (mimeo, 2014, Presentación de la Línea)

Las ideas anteriores nos llevan a tomar en cuenta ciertas consideraciones básicas: ¿Cuáles son las distintas perspectivas que están presentes sobre la realidad educativa que queremos intervenir? ¿Cómo se construye el juicio de valor desde una perspectiva intercultural? ¿Quiénes participan en la construcción de ese juicio? ¿Qué principios éticos los sostienen? ¿Qué elementos de la realidad intervienen en ello? ¿Qué criterios enmarcan el análisis y la valoración?

En un intento para dar respuesta a las interrogantes y considerando nuestro compromiso con una perspectiva “intercultural”, se proponen los siguientes planteamientos:

1. Que la cultura es un proceso histórico que se expresa en el conjunto de prácticas sociales que un grupo de sujetos comparte de manera significativa, en un tiempo y espacio (un territorio).⁵ “Concebida como conjunto de hechos simbólicos, la cultura tiene dos momentos de existencia, según Bourdieu: uno como “símbolos objetivados bajo formas de prácticas rituales y objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etcétera; otro como “formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas”. Es decir, existen formas objetivadas y formas interiorizadas de la cultura dialécticamente relacionadas entre sí. (...) Esta situación estratégica, frecuentemente olvidada en los estudios sociológicos y antropológicos, supone “que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura “(Giménez Montiel, 2005. p. 401).

⁵ En oposición a las concepciones folklorizantes de la cultura, se propone conceptualizarla desde la perspectiva praxeológica. En esta tendencia, la cultura está siempre presente y viva en cada una de las acciones (prácticas o actividades) cotidianas que los sujetos realizan para garantizar su existencia y abarca a todo el conjunto de prácticas sociales de un grupo humano. En ellas se “anidan” significados y valores compartidos, no siempre explícitos ni homogéneos, contruidos históricamente por los actores sociales. (Gasché 1998, 2000), (Jiménez 2009).

2. Que la diversidad cultural es una característica de todo grupo y sociedad humana contemporánea.
3. Que en esta diversidad cultural, las relaciones no son siempre equitativas y que existen procesos de dominación de unas culturas sobre otras, lo que nos lleva a menospreciar o invisibilizar las prácticas de las “minorías”.
4. La educación, como parte de las actividades sociales de un grupo humano, forma parte de la cultura de los distintos grupos sociales y está presente (no siempre de manera visible) en las diversas prácticas que conforman la cultura. En ese sentido, la realidad educativa (como ámbito de intervención) está presente en todos los espacios sociales (públicos y privados) y se expresa en una diversidad de actividades socioculturales cotidianas.
5. Que el contexto hay que pensarlo como todos los espacios y tiempos formales, no formales e informales en los que se desarrollan procesos educativos.
6. Por ello debemos considerar el contexto como todos los procesos del entorno que nos permiten comprender las distintas situaciones que pueden ser objeto de intervención o que están afectando una situación educativa ya identificada. (es decir, son todos aquellos elementos que tienen relación con un proyecto de intervención en el campo de la educación).
7. Que en el diagnóstico, como ejercicio de evaluación, se deben de reconocer, comprender y respetar las diversas valoraciones que los sujetos participantes hacen durante el proceso de intervención, ya que éstas se construyen con base en su experiencia cultural.
8. Que las valoraciones sintetizan los juicios y las percepciones de los distintos agentes sociales y los del profesional de la intervención, por lo que habrá que establecer estrategias de “validación” de los mismos que permita una visión compartida sobre la situación educativa del grupo social en el que se lleva a cabo la acción de intervención.
9. Que las valoraciones antes señaladas, parten de una dimensión ética que se evidencia en nuestro actuar y en cómo procedemos ante determinadas situaciones que se presentan en la intervención. Lo anterior, incluso podría impactar en nuestra escala jerárquica al determinar qué necesidad hay que

intervenir o cuál elegir. Siendo así, que es importante analizar en el diagnóstico, los valores universales y locales para tener un referente ético que permita plantear una intervención en el marco de la diversidad.

4.4. Caracterización y propuesta de organización de las prácticas profesionales

4.4.1. Competencia general

Los y las estudiantes construirán, desarrollarán y evaluarán, a partir de la reflexión crítica, un proyecto de intervención educativa sustentado en un enfoque intercultural, que contribuya al desarrollo educativo de las comunidades o grupos atendidos por las entidades receptoras. Esto deberá hacerse a través del diálogo y con una actitud de respeto a la diversidad cultural, desde una perspectiva educativa que propicie el desarrollo de los conocimientos, prácticas y valores propios, así como del reconocimiento de la cultura universal.

4.4.2. Tiempos y espacios

Éstas tendrán una duración de 96 horas por semestre distribuidas de manera alterna entre las sesiones de trabajo grupal y asesorías, y las estancias en las entidades receptoras, distribuidas con 36 y 60 horas, respectivamente. Se llevarán a cabo en distintos ámbitos:

- a) Escuelas o dependencias de la Secretaría de Educación de los Estados.
- b) Instituciones públicas o privadas que desarrollan actividades que requieren de proyectos de intervención educativa para atender necesidades educativas en contextos de multiculturalidad.
- c) Organizaciones no gubernamentales que desarrollan proyectos educativos en contextos multiculturales.

Las prácticas profesionales podrán realizarse de manera individual o en equipos con un máximo de tres integrantes, los cuales tendrán un asesor o asesora responsable de la academia de la línea de educación intercultural. Las prácticas

profesionales podrían integrarse con el servicio social, si el estudiante así lo determina, con el propósito de que pueda profundizar en el desarrollo de un proyecto de intervención educativa, con fines de titulación.

4.4.3. Rol del responsable o de la responsable de las prácticas profesionales

Es importante establecer las funciones y responsabilidades que, como asesores, debemos asumir, en el proceso de las prácticas profesionales. En este caso, reconocemos las siguientes:

- Brindar acompañamiento y asesoría de acuerdo las necesidades de cada equipo o estudiante.
- Gestionar con el área responsable de la Unidad 31 A, la emisión de la hoja de asignación de PP
- Dar seguimiento al proceso de PP de tal modo que se tengan que realizar visitas a las instituciones receptoras según las demandas o situaciones problemáticas que se presenten.
- Supervisar los avances de los equipos conformados y brindar la orientación requerida por cada equipo.
- Evaluar del desempeño de los y las estudiantes para retroalimentar las PP, asumiendo que la evaluación es un proceso cualitativo.
- Acreditar a los y las alumnas que hayan cubierto los criterios correspondientes.
- Recepcionar los informes de PP.
- Organizar y coordinar la presentación de los avances, así como de la presentación final en el periodo ordinario correspondiente.

4.4.4. Evaluación y Acreditación

Respecto a la evaluación, ésta se considera un proceso cualitativo permanente cuyo propósito central es contribuir a la formación del interventor y la interventora, con base en propiciar la construcción de juicios valorativos que lleven a

la comprensión del proceso educativo del que son responsables en las entidades receptoras, de tal forma que puedan ir mejorando su proyecto de intervención. Es decir, evaluar, comprender, aprender y mejorar la acción, son dimensiones del complejo proceso de la actividad profesional que denominamos educativa. Por otro lado, la hetero-co y autoevaluación, son los distintos “modos” en los que los sujetos participamos para contribuir a la construcción de los juicios que habrán de orientar nuestras decisiones y elaboraciones.

Para el caso de la acreditación, ésta se realiza con base en las condiciones establecidas por la norma de las prácticas profesionales:

- a) Cumplir con el porcentaje de asistencia establecido en el Reglamento para tal fin.
- b) Presentar los avances correspondientes en los periodos acordados grupalmente.
- c) Elaborar un informe que contenga las actividades realizadas en el periodo correspondiente, así como las evidencias requeridas en cada una de las fases: Diagnóstico (Sexto Semestre), Diseño de la Intervención (Séptimo Semestre), Sistematización y Evaluación de la Aplicación del Proyecto de Intervención (Octavo Semestre).

Presentar Constancia de 60 horas emitida por la entidad receptora (180 horas en total para los tres semestres).

Las prácticas profesionales, por su carácter específico, sólo pueden ser acreditadas cubriendo los requisitos señalados. En caso de no acreditar, deberá necesariamente volverse a cursar.

4.4.5 Los ámbitos/dimensiones e indicadores propuestos

Con base en lo anterior, se propone como referente para llevar a cabo el proceso de intervención, un marco amplio de ámbitos e indicadores que permitan evaluar las condiciones de sujetos, contextos e instituciones, considerando la diversidad de miradas sobre la realidad, evitando las actuales descripciones

folklorizantes, monográficas, monotemáticas y reduccionistas sobre lo que actualmente elaboramos como intervención educativa:

Para elaborar la estructura conceptual y metodológica, consideramos tres tipos de ámbitos:

- a) Aquellos que caracterizan la modalidad de educación: formal, no formal e informal.
- b) Los que refieren a la naturaleza de los problemas y necesidades: socioeducativa y psicopedagógica.
- c) Y los que definen los ámbitos de intervención en la línea de educación intercultural: Género y sexualidades; culturas indígenas; violencia, convivencia y cultura de la paz; procuración de derechos humanos y de la naturaleza; culturas subalternas y grupos en condición de discriminación; ciudadanía y empoderamiento; y migración. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Ámbitos de Intervención
Educación Intercultural

Modalidades educativas	Ámbitos de la Intervención	Ámbitos de la educación intercultural
Concepciones y prácticas educativas Formales	Psicopedagógico Socioeducativo	Género y sexualidades Culturas indígenas Violencia, convivencia y cultura de la paz
Concepciones y prácticas educativas no formales	Psicopedagógico Socioeducativo	Procuración de derechos humanos y de la naturaleza Culturas subalternas y grupos en condición de discriminación
Concepciones y prácticas educativas informales	Psicopedagógico Socioeducativo	Ciudadanía y empoderamiento Migración.

Estos tres ámbitos son pensados desde una perspectiva de complejidad, puesto que asumimos que se interrelacionan de múltiples maneras, y no de manera lineal. Además, hay que considerar que la construcción de las problemáticas educativas que se generan de estos tres ámbitos se estructuran con base en tres componentes básicos: los sujetos, los procesos y los contextos. (Ver Cuadro 2)

Esto es, la intervención pasa por considerar, desde el diagnóstico hasta la evaluación, los sujetos que participan en la situación educativa que es objeto de transformación (proceso) en un contexto específico. Esta perspectiva intenta superar la yuxtaposición de los elementos que terminan por caracterizar a sujetos abstractos y contextos que no contextualizan, sino que describen monográficamente la comunidad o la institución, sin que expliquen qué papel juegan los distintos actores en el problema, así como los elementos del contexto que están interviniendo en la situación, y cómo afectan el proceso educativo motivo de intervención.

Cuadro 2. Ámbitos educativos e indicadores en la Intervención Intercultural

ÁMBITOS EDUCATIVOS	INDICADORES	
Procesos y prácticas educativas Formales	Instituciones educativas. Índices educativos (analfabetismo, escolaridad, etc.) Concepciones de educación, cultura, aprendizaje, naturaleza y desarrollo humano. Ambientes de aprendizaje. Lenguaje de los sujetos y lengua(s) de instrucción Relaciones de género en la educación formal. Población migrante escolarizada. Estructura político-organizativa. Normatividad.	LOS SUJETOS: edades, género, grados de estudio, lengua materna, procedencia, roles, sus concepciones, etc. LOS PROCESOS: de comunicación, de relaciones entre sujetos, de enseñanza y de aprendizaje, de organización para la toma de decisiones, etc.
Procesos y prácticas educativas no formales	Instituciones educativas. Programas educativos no formales. Concepciones de educación, cultura, aprendizaje, naturaleza y desarrollo humano. Ambientes de aprendizaje Lenguaje de los sujetos y lengua(s) de instrucción. Relaciones de género en la educación no formal. Población migrante atendida. Estructura político-organizativa. Normatividad.	

Procesos y prácticas educativas informales	Instituciones educativas. Concepciones de educación, cultura, aprendizaje, naturaleza y desarrollo humano. Ambientes de aprendizaje Lenguaje de los sujetos y lengua(s) de instrucción Grupos subalternos. Relaciones de género en la educación informal. Población migrante en la comunidad. Estructura político-organizativa. Normatividad.	LOS CONTEXTOS: Comunitario, familiar, institucional, áulico.
--	---	--

4.3.4 Competencias y contenidos específicos por semestre

Sexto semestre: El diagnóstico educativo.

Competencia:

Realiza diagnósticos educativos basados en una metodología participativa, a partir de observar, identificar y caracterizar a los sujetos, los procesos y los ámbitos para la intervención presentes en una institución o programa educativo.

Caracterización:

En el sexto semestre, a través de la realización de sus prácticas profesionales, los y las estudiantes deberán poner en juego las competencias profesionales adquiridas hasta ese momento de su formación, con el propósito de elaborar el diagnóstico que les permita la comprensión de la dinámica institucional, en relación con los procesos educativos que ésta promueve.

En esta fase se pretende que se construya una primera mirada valorativa en relación con las condiciones en las que se lleva al cabo la acción educativa, el reconocimiento de los actores que están presentes en estos procesos, así como identificar los problemas educativos más significativos. El diagnóstico debe describir y valorar las distintas dimensiones y ámbitos de la realidad en los que se gestan y desarrollan los procesos educativos, las características de los sujetos que intervienen así como sus concepciones y prácticas cotidianas. Al concluir este semestre se deberá haber electo, dentro de las distintas problemáticas identificadas, aquella que será motivo de la intervención en las fases siguientes.

Los criterios para la organización de las PP, así como su articulación con los otros seminarios y los cursos del semestre, deberán ser establecidos como resultado del trabajo colegiado, en el entendido de que las PP no son una actividad individual, sino de orden colectivo, dado de que son el espacio en el cual se deben de poner en juego las competencias profesionales que se han adquirido en los distintos cursos de la licenciatura. Específicamente, las prácticas del sexto semestre imponen la necesidad de que los cursos de este semestre articulen sus programas para poder construir una experiencia con propósitos formativos explícitos, evitando la dispersión en perjuicio de los y las estudiantes.

Contenidos de aprendizaje y sus momentos metodológicos.

Para llevar a cabo el proceso formativo se proponen como ejes de conocimiento y acción los siguientes:

1. Las prácticas profesionales: sus propósitos, sus fases y sus competencias, sus espacios de realización. Análisis y discusión del Programa General de las PP con estudiantes para tomar los acuerdos generales para su organización así como clarificar los propósitos, las estrategias, las formas de evaluación y acreditación, así como requerimientos administrativos y organizacionales. Reflexión grupal e individual sobre las competencias que se requieren para la realización de las PP y el reconocimiento de las adquiridas y de las necesidades de formación.
2. El diagnóstico educativo en la práctica profesional: su conceptualización, sus modelos, propósitos y estructura, las competencias para su realización. En este momento se deberán identificar a las instituciones receptoras para su elección, como también caracterizar el diagnóstico educativo.
3. El diseño del diagnóstico educativo. Definición de: ámbitos, indicadores, informantes, estrategias metodológicas y de evaluación, instrumentos y plan de acción. Los y las estudiantes diseñarán el diagnóstico, describiendo los propósitos, ámbitos e indicadores, sujetos, estrategias metodológicas y construirán los instrumentos que se requerirán para recoger la información, así

como describirán lo que corresponde a las estrategias e instrumentos para la evaluación del proceso. El proyecto deberá incluir el cronograma del trabajo de campo.

4. La validación del diseño: seguimiento y evaluación. En esta fase es importante el establecimiento de los acuerdos con las entidades receptoras para la realización del Diagnóstico, a las cuales se les deberá presentar el proyecto para su conocimiento y recoger las sugerencias por parte de los responsables de los programas en los que se desarrollará el diagnóstico. Asimismo, deberá establecerse la estrategia de acompañamiento para ir evaluando y, en su caso, mejorar el proyecto dentro de su realización, en sus distintos elementos.
5. La recolección y análisis de la información: interpretación, categorías, identificación y descripción de las problemáticas. El análisis de la información implica un trabajo riguroso de ordenamiento de los datos y de su categorización, tanto empírica como desde la interpretación teórica. De este ejercicio se deberán identificar las problemáticas educativas motivo de intervención, las cuales tendrán que ser priorizadas en acuerdo con los participantes claves en las instituciones. Con ello, se deberá elegir aquella que será el objeto de la intervención educativa.
6. El informe del diagnóstico: sistematización de la información y estructura del documento. Finalmente, cada equipo o estudiante, elaborará el informe final, el cual tendrá los siguientes elementos:
 - a) La fundamentación educativa.
 - b) La fundamentación del proceso metodológico
 - c) Descripción metodológica del diagnóstico.
 - d) La información y su análisis.
 - e) La descripción de las problemáticas.
 - f) La elección de la problemática para la intervención.
 - g) Evaluación de todo el proceso.

Séptimo semestre: Diseño de las estrategias de intervención.

Competencia:

Diseñar estrategias para la atención de necesidades educativas de personas, grupos o instituciones, fundamentadas en un enfoque intercultural.

Caracterización:

Para la realización de este periodo de prácticas, el o la estudiante, con base en el diagnóstico previo, deberá elegir alguna situación referida a los procesos educativos en los cuales desee intervenir y diseñar un proyecto de intervención tendiente a la mejora de esos procesos. Los criterios para el diseño y evaluación, así como las estrategias y recursos utilizados deberán dar cuenta de que el proyecto se encuentra sustentado en un enfoque intercultural.

Contenidos de aprendizaje y sus momentos metodológicos.

1. Identificación y comprensión de la necesidad educativa.

Con base en la problemática electa, deberán identificarse cuáles son las distintas necesidades educativas que están presentes en la problemática, de tal manera que se pueda valorar aquella(s) que son susceptibles de un proyecto de intervención, desde las condiciones de los sujetos en formación.

2. Identificación de los recursos disponibles en el contexto de intervención.

Lo que procede, después de esta valoración, es la que corresponde a las condiciones del contexto para llevar a cabo la intervención. Conocer cuáles son los recursos que se disponen, tanto desde los que son ofrecidos institucionalmente así como los que están invisibilizados en el entorno, es una actividad de singular importancia para el desarrollo del proyecto.

3. Elaboración de las estrategias de intervención: Propósitos, fundamentación, metodología, actividades, recursos, tiempos, criterios y estrategias de evaluación.

La construcción de las estrategias de intervención supone la definición de los distintos elementos que la organizan para su realización, explicitando tanto los referentes teórico- metodológico que lo fundamentan, así como la descripción de los distintos componentes que estructuran la intervención como acción educativa en un contexto específico. Llevar a cabo un examen minucioso de su coherencia interna es fundamental en esta fase del proceso.

Octavo semestre: Aplicación de las estrategias, evaluación y sistematización del proceso de intervención educativa

Competencia:

Aplicar, Evaluar y Sistematizar proyectos de intervención educativa, con un espíritu autocrítico y de compromiso con la transformación de las condiciones educativas de los sujetos, los grupos o la institución, en la que se lleva al cabo la práctica profesional.

Caracterización:

A partir del proyecto de intervención realizado en los semestres anteriores, se deberá llevar a cabo un ejercicio de práctica profesional que permita mirar las debilidades y fortalezas de las acciones de intervención, de tal manera que, durante el proceso se lleven a cabo las adecuaciones necesarias para su mejora, como también para poder derivar aprendizajes que enriquezcan el proceso de la formación. Por otra parte, deberá sistematizarse la experiencia, lo cual podrá servir como documento para su formalización en los Seminarios de Tesis, dentro de la modalidad de “Proyecto de Desarrollo Educativo”.

Contenidos de aprendizaje y sus momentos metodológicos.

1. La intervención educativa como momento de formación en la acción.
Este primer momento supone la puesta en práctica de lo diseñado para atender la necesidad o necesidades educativas contempladas en el diseño de las estrategias. Será importante destacar la capacidad autocrítica que deberán poner en juego los y las estudiantes para ir realizando los cambios que la realidad y las condiciones de ésta vayan exigiendo, respecto a lo planeado.
2. Documentar y evaluar como recurso para la formación profesional y la mejora del proceso de intervención.

El registro minucioso y cotidiano es una responsabilidad del interventor e interventora, para que pueda llevarse a cabo la evaluación permanente, desde luego, el acompañamiento del asesoro asesora son necesarios para el seguimiento del proyecto.

3. Evaluar, reflexionar y sistematizar como acción formativa.

La sistematización de la información que se va recogiendo durante el proceso, tanto de los acontecimientos que se suscitan en la entidad receptora, la de los espacios personales o de equipo, aquellos que se construyen en el proceso de acompañamiento, como también de las sesiones grupales, son los datos que nutren la evaluación del proyecto, y que promueve la dinámica de la reflexión como acción formativa.

4. El informe como contribución al campo de la intervención en la educación intercultural.

Se propone que el documento que se construye como informe final, represente una aportación al campo de la intervención educativa, dentro de algún ámbito de la educación intercultural. En éste informe, que su estructura está articulada con los requerimientos planteados en la modalidad de titulación como Proyectos de Desarrollo Educativo, deberá dar cuenta del conjunto de competencias profesionales que se desarrollaron durante la experiencia de las prácticas profesionales.

CONCLUSIONES

Para concluir con este ejercicio, y dada su condición de ser un proceso cíclico, en tanto que la propia práctica lo va nutriendo de nuevos hallazgos y cuestionamientos, estamos conscientes de que las conclusiones que aquí se comparten no son definitivas ni concluyentes, sino por el contrario, apenas son resultado del lapso transcurrido en esta experiencia, del colectivo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, subsede Peto.

1. Las experiencias en la investigación acción.

Analizar nuestra práctica docente en el nivel universitario nos ha permitido, hacer esa autocrítica, tan necesaria dentro del desempeño docente, y tener que poner en tela de juicio ese trabajo diario que realizamos como docentes, pues solo así podemos, por un lado reconocer que hay diversas necesidades, no siempre visibles dentro del trabajo cotidiano, y por el otro, este reconocimiento es condición ineludible para impulsar procesos de mejora de nuestra práctica como docentes, y brindar una mejor educación a los alumnos(as).

Del mismo modo, compartir la experiencia como asesoras y asesores de las prácticas profesionales en la LIE, permitió que ésta sea sujeta de problematización y se constituya como objeto de investigación, en tanto objeto pensado también como realidad que requiere una transformación.

La metodología investigación acción, nos comprometió en una dinámica colaborativa que nutría nuestro trabajo cotidiano; en tanto que, como colectivo docente, se dio la posibilidad de poner en diálogo las experiencias y los saberes para trabajar en colectivo, y esto nos proporcionó fundamentos para mejorar nuestras capacidades como docentes en el campo de la investigación.

El trabajo entre docentes, nos permitió aprender de las distintas miradas, tanto personales y profesionales, sobre aquellos aspectos que a cada quién le parecían susceptibles de mejora; nos llevó resignificar el valor de los conocimientos y experiencias entre el compañero y compañeras docentes, por apoyarnos para

avanzar, compartir un liderazgo democrático, relaciones positivas en el grupo, y por lo importante de hablar abiertamente de las situaciones y necesidades en la práctica educativa.

Se llegaron a consensos entre docentes mediante la reflexión compartida, unificando planteamientos nuevos, y tomando conciencia del trabajo de investigación como una responsabilidad de todo colectivo, que nos ha llevado a mejorar nuestros juicios profesionales.

Sin duda alguna, se puede afirmar que la investigación acción permitió entre docentes, integrar conocimientos prácticos y teóricos en el procedimiento de la investigación. Al mismo tiempo que viabilizó la producción de conocimientos proposicionales; es decir, que tienen como fin, no sólo la comprensión de un fenómeno de la realidad, sino plantear opciones para su transformación hacia la mejora.

Se hizo evidente el profesionalismo como docentes, al responsabilizarnos y comprometernos en tan poco tiempo para la construcción de la propuesta de intervención, y con ello contribuir a mejorar el proceso formativo del o la Licenciado(a) en Intervención Educativa, a través de los espacios de las prácticas profesionales en la Línea Intercultural. Esta sería, históricamente, una primera aportación de los y las académicas de la subsede Peto, en este programa de licenciatura.

En efecto esta investigación ha contribuido a que como docentes de la Universidad construyamos de manera autónoma nuestros juicios, para la toma de decisiones educativas y construir espacios de reflexión cooperativa.

Esta experiencia del trabajo colaborativo entre docentes no fue fácil, pero desde luego, valió la pena crear posibilidades de cambio para mejorar la práctica educativa y nuestra propia formación docente.

Todo proceso de investigación, aunque sin duda requiere de un mínimo de condiciones institucionales, estas no son garantía para el desarrollo de la función de investigación. Esta experiencia evidencia que, aunque los académicos que participamos en este proyecto no contamos con las mejores condiciones académico-laborales, hemos logrado, a partir del compromiso de formarnos como profesores

investigadores, contribuir a mejorar la práctica docente y la formación profesional del alumno(a) que se atiende, con base en metodologías de orientación crítica.

2. Las contribuciones de la investigación.

Mediante la revisión y análisis del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Intervención Educativa, en el desarrollo de la investigación pudimos identificar ciertas incongruencias y ambigüedades del propio programa, que requerían de una intervención dentro de nuestra propia práctica como académicos de la Universidad.

La intervención debe concebirse como un proceso, desde el diagnóstico hasta la evaluación, en la que se encuentran sujetos que participan en la situación educativa que es objeto de transformación, en un contexto específico con características temporales y espaciales propias. Estos elementos, no deben ser vistos como yuxtapuestos y que se termina por caracterizar a sujetos abstractos y contextos que no contextualizan, sino que describen datos monográficos de la comunidad o la institución, sin que expliquen qué papel juegan los distintos actores en el problema, así como los elementos del contexto que están interviniendo en la situación, y cómo afectan el proceso educativo motivo de intervención.

Toda propuesta educativa dentro de la formación de interventores debe buscar favorecer la autonomía en el alumno(a), recuperando el enfoque de una formación centrada en los procesos de aprendizaje de los sujetos, planteando la necesidad del papel protagónico que los y las estudiantes deben tener dentro del proceso formativo, de tal forma que busque soluciones a los conflictos, y que en tanto que se vuelvan sujetos que piensen, reflexionen y que construyan sus propios criterios.

En este mismo sentido, la formación del interventor e interventora debe buscar desarrollar el pensamiento crítico como consecuencia de promover “aprendizajes significativos” dentro de un proceso de construcción de conocimiento por parte del sujeto que aprende, que vaya más allá del simple manejo y procesamiento de información”, para buscar una comprensión profunda en tanto que es, además, ética.

Esto es que el pensamiento crítico no se reduce al carácter instrumental del conocimiento, como sería en la concepción sugerida por Bloom en los años sesentas.

La formación de interventores en la línea de educación intercultural debe inscribirse en una perspectiva crítica en tanto que se concibe como un proyecto de formación ciudadana, que se compromete en la constitución de una ciudadanía consciente de la necesidad de dismantelar las relaciones de poder que construyen la injusticia, la desigualdad y la discriminación en las sociedades contemporáneas.

La práctica profesional dentro de la formación de interventores e interventoras educativas debe ser concebida como praxis, lo que implica la conjunción de reflexión y acción en cada uno de los distintos momentos de su realización, desde el diagnóstico hasta la puesta en práctica de las estrategias y la sistematización de la experiencia; como también entre las acciones de evaluar, comprender y aprender, que están presentes en esos momentos.

La práctica profesional como una acción de intervención educativa debe ser acompañada como trayecto formativo, por dos instancias: la entidad formadora y la receptora, lo que implica la necesidad de clarificar cuáles son las funciones de cada uno de los actores en este proceso.

Las prácticas profesionales son un proceso formativo en la alternancia; es decir, que ésta se construye entre las actividades realizadas en las sesiones grupales en la Universidad y aquellas que se llevan a cabo en las instituciones receptoras. Las primeras sirven para la planeación, el diseño, la evaluación y la sistematización del proceso. Las segundas para la aplicación y evaluación del proyecto de intervención.

Las prácticas profesionales deben asumirse como momentos de re-creación de concepciones y herramientas, y ponen a prueba las convicciones ético-políticas. Asimismo, nos comprometen a aprender desde la mirada del otro (a) en su condición de sujeto como totalidad: su pensar, actuar y sentir, lo que da significado y sentido a su existencia. Asimismo, nos exigen estar alertas para “descubrir” nuevos conocimientos y posibilidades de acción, derivados de las condiciones concretas en las que se lleva a cabo la experiencia.

Las prácticas profesionales parten de problemáticas, pero se diseñan con base en la identificación de las necesidades educativas que están presentes en esas problemáticas: intervenimos para atender esas necesidades.

Las prácticas profesionales en la línea de educación intercultural deben hacer visible, desde el diagnóstico hasta la elaboración del informe, los fundamentos teórico-metodológicos que las inscriben en esta perspectiva.

La construcción de un proyecto de intervención en la línea de educación intercultural debe tomar como referente un marco amplio de ámbitos e indicadores que posibiliten evaluar las condiciones de sujetos, contextos e instituciones, considerando la diversidad de miradas sobre la realidad, evitando las actuales descripciones folklorizantes, monográficas, monotemáticas y reduccionistas sobre lo que elaboramos como intervención educativa.

Todo proyecto de intervención debe partir de un diagnóstico que considere tres tipos de ámbitos:

- a) Aquellos que caracterizan la modalidad de educación: formal, no formal e informal.
- b) Los que refieren a la naturaleza de los problemas y necesidades: socioeducativa y psicopedagógica.
- c) Y los que definen los ámbitos de intervención en la línea de educación intercultural: Género y sexualidades; culturas indígenas; violencia, convivencia y cultura de la paz; procuración de derechos humanos y de la naturaleza; culturas subalternas y grupos en condición de discriminación; ciudadanía y empoderamiento; y migración

La evaluación es un proceso cualitativo permanente cuyo propósito central es contribuir a la formación del interventor y la interventora, a través de la construcción de juicios valorativos que lleven a la comprensión del proceso educativo y que les permita aprender desde la praxis que viven.

Evaluar es comprender para aprender y mejorar la acción, dentro del complejo proceso de la actividad profesional que denominamos educativa.

REFERENCIAS

ACOSTA, Morella. (2009). *Acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. Igualdad social*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

AGUILAR, Mario y BIZE Rebeca (2011). *Pedagogía de la intencionalidad, educando para una conciencia activa*. Editorial Homo Sapiens.

BARABTARLO, A. y ZEDANSKY, R. (1995). *La investigación acción, una didáctica para la formación de profesores*. México: Universidad Autónoma.

BAUSELAS, Esperanza (s.f.). *La docencia a través de la investigación acción*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Becaria de la Universidad de León España, consultado el 15 de octubre de 2016, en: <https://issuu.com/especializacion/docs/lecturasesion4>

CONSTITUCIONAL POLITICA DE COLOMBIA. (1991). Diversidad étnica y cultural. Consultado el 21 de octubre de 2016, en: [www//bamepcultural.org/blavirtual/constitución diversidad-étnica y cultural](http://www/bamepcultural.org/blavirtual/constitución%20diversidad-étnica%20y%20cultural)

CULLEN, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Novedades educativas, Buenos Aires.

DELVAL, Juan, (1990). *Los fines de la educación*. Editorial siglo XXI, Buenos Aires Argentina.

DIETZ, Guther y MATEOS, Laura. (2012). Interculturalidad y educación intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Primera edición, Secretaria de educación Pública. Consultado el 16 de junio de 2016, en: <http://www.interculturalidadygenerocolsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>

El educador, La Revista de Educación, Año 4, N° 16, noviembre de 2008, Grupo Editorial Norma, Lima Perú, ISSN: 1816-2533)

ELLIOT, John (1990) *la investigación acción en educación*. Editorial Morata, Madrid.

FRONDIZI, Risieri. (2012), *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

GASCHÉ, Jorge. (2010). *De hablar a la educación intercultural a hacerla*. Mundo amazónico. Consultado el 16 de julio de 2016 en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf>

GIMÉNEZ, Gilberto. (2005). *Teoría y análisis de la cultura: Vol. 2, Centro de estudios sobre la Universidad*. Consultado el 16 de agosto de 2016, en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

GONZÁLEZ, Justo. (2005). *Las Prácticas Profesionales en la línea educación intercultural*.

LATORRE, Antonio. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, España. Consultado el 28 de mayo 2016, en: https://books.google.com.mx/books/about/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n.html?hl=es&id=e1PLxGcRf8gC

LEON, Giselle. (2014). *Aproximaciones a la mediación pedagógica*. Revista calidad en la educación superior Programa de Autoevaluación. Universidad Nacional de Costa Rica, vol. 5 No. 1. Consultado el 20 de octubre de 2016, en: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/0>

MARTINEZ, Miguel. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Agenda académica, Vol. 7, No. 1, Universidad Simón Bolívar, consultado el 19 de octubre de 2016, en:

MORÍN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Santillana, París Francia.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997). *La investigación en Educación antecedentes y tendencias actuales*. Consultado el 6 de octubre de 2016, en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/92975>

MURIILLO, Torrecilla. (2010). *Métodos de investigación en Educación Especial*. Consultado el 19 de mayo de 2016, en: http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

PEREZ, Gloria. (2001). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. 3ra. Edición, Editorial La muralla, Madrid.

PRIETO, Daniel. (2006). *Mediación pedagógica en el espacio de la comunicación municipal*. Guatemala, consultado el 19 de octubre de 2016, en: <http://www.prietocastillo.com/textos/1/Mediaciónpedagógicaenelespaciodelacomunicaciónmunicipal.pdf>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002-A). Licenciatura en Intervención Educativa. México, D.F.

_____ (2002 - B). Plan de Estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN, LIE, México.

_____ (2002 - C) Programa Línea Educación Intercultural. UPN, LIE, México.

_____ (2002 – D) Documento Normativo de las Prácticas Profesionales. UPN, LIE, México.

WALSS, Eugenia (s.f.) *El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes*. Consultado el 10 de junio de 2016, en: http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/EI_TC_herramienta_para_docentes.pdf