

IX ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA 2008

Eje temático:

7) La inclusión digital: capacitación, integración y desarrollo

B) La igualdad de género y etnia como factores de referencia en los procesos formativos digitales: experiencias de éxito.

Diversidad cultural y comunidades de aprendizaje: una estrategia para el apoyo de los docentes ante la educación para la interculturalidad

Mtra. Marcela Georgina Gómez Zermeño

Lic. Lorena Yadira Alemán de la Garza

Dr. Manuel Flores Fahara

Escuela de Graduados en Educación

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Eugenio Garza Sada 2501

Colonia Tecnológico 64849

Monterrey, N. L. México

Tel: 52 (81) 83 58 20 00 Ext: 6641

marcela.gomez@itesm.mx

1- Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos del proyecto de investigación “Diversidad Cultural y Comunidades de Aprendizaje”, enfocándose al análisis de los resultados del curso impartido en la modalidad en línea *Educando en y para la diversidad*, implementado como estrategia de investigación. En el estudio se explora cómo los profesores participantes en el curso *Educando en y para la diversidad* comparten conocimiento relativo a sus prácticas docentes de diversidad e interculturalidad a través de la interacción en un curso en línea.

El propósito del estudio es constituir un espacio electrónico significativo que facilite el diálogo entre profesores; que promueva el intercambio de experiencias, así como resaltar el papel que como docentes tienen en la construcción de una educación basada en la interculturalidad y la diversidad. A través de una metodología cualitativa con enfoque de etnografía virtual y estudio de caso se exploró la interacción de 29 profesores; ésta ocurrió en los foros de discusión de cinco unidades de trabajo del curso, mismo que se constituyó en el contexto de la investigación. En el análisis de datos fue posible identificar dos tipos de aportaciones en la interacción: informales y formales. Los datos fueron organizados en categorías que se construyeron a través del método comparativo constante propuesto por Glasser. Los hallazgos principales muestran que entre las aportaciones informales generadas a través de la interacción, se encuentran las de *socialización e identificación*, mientras que en las formales destacan las categorías relativas a la *colaboración en el aprendizaje, el compartir y reconocer aprendizajes* de sus compañeros, así como la *toma de conciencia* acerca de la interculturalidad y diversidad en la práctica y formación docente y el uso de la tecnología.

Los resultados sugieren que es posible la creación de espacios electrónicos que sean utilizados como comunidades de aprendizaje, cuyos integrantes tengan el propósito de aprender tanto en lo individual como en lo social compartiendo y usando conocimiento que contribuya al mejoramiento de su práctica docente como profesores de educación básica del sector público.

2 – Antecedentes

El diseño del curso se basó en un modelo de aprendizaje organizado a partir de los siguientes modelos teóricos: Senge, (1998/ 2000); Di Bella & Nevis, (1998); Wenger, (2001) y

compuesto esencialmente de las siguientes etapas: a) de aprender; b) de compartir; y c) de usar conocimiento. A partir de este modelo teórico se esperaba que las profesoras y los profesores tuvieran un aprendizaje generado desde el contenido del curso a través de las diferentes actividades de aprendizaje diseñadas para el caso. Estas actividades brindaban la pauta para estimular aprendizajes tanto en el plano individual como en el plano grupal a través del diálogo y la discusión.

Este proceso dialógico entre colegas permite aprender en comunidad acerca de la interculturalidad y la diversidad, así como compartir el conocimiento que los profesores poseen de la práctica docente; esto mismo facilita que ese conocimiento sea el eje para el establecimiento de un diálogo de una práctica educativa que incorpora la diversidad de contextos y actores. En este caso el compartir se conforma de las reflexiones, pensamientos, puntos de vista educativos, prácticas e ideas de las profesoras y los profesores participantes. El conocimiento al ser compartido, se espera que sea usado por los colegas profesores, de manera que enriquezca una práctica educativa que reconoce la diversidad cultural y tiene un enfoque intercultural. En esta perspectiva, el curso en línea constituye un espacio electrónico que permite establecer una comunidad de aprendizaje que facilita un punto de encuentro entre colegas que aprenden, comparten y eventualmente usan conocimiento para procesar sus propias reflexiones en torno a su hacer, en un contexto de interculturalidad. Ésta es una alternativa y una oportunidad para la colegialidad así como para el trabajo y el aprendizaje en colaboración, y de esta manera romper con el aislamiento e individualismo que es característico de los profesores como lo señala Lortie (1975).

El término comunidades de aprendizaje se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Torres (2001) señala que una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global, pues entre sus miembros se genera disposición a empatizar con el grupo y generar un ambiente de reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de otros.

A las comunidades de aprendizaje se les suelen atribuir numerosos propósitos siendo su finalidad última mejorar la educación. Así desde una perspectiva amplia, convertirse en una comunidad de aprendizaje se considera una de las dimensiones operativas básicas para llegar a ser una escuela ideal o bien, condición previa para lograr la mejora educativa. Relacionadas con el cambio e innovación educativa, el apoyo a la creación de estas comunidades se considera uno de los principios para guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos (Gibbson, 1998). La investigación (Jenning y Kinnucan 1999; Dunne y Honts, 1998) hace pensar que existe fuerte relación entre la presencia de comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas y el aumento de la efectividad de la practica educativa y la mejora del rendimiento de los estudiantes y del mismo profesorado.

La dualidad del sistema educativo, fruto directo de unilaterales planteamientos compensatorios o de “*recetas*” para educar en la diversidad, tiende a olvidar que con frecuencia, detrás de las diversidades o además de ellas, se oculta una acentuada desigualdad social. De tal manera que cuando se propone deliberadamente “*adaptarse*” a su entorno, en realidad se está promoviendo mantener esta desigualdad.

Diversos autores clásicos de las teorías de reproducción social argumentan que aunque el problema de la exclusión social sobrepasa el ámbito educativo, la escuela constituye un elemento decisivo que puede contribuir a perpetuarla, o a lograr superarla. Recomiendan que los programas educativos no deben fomentar una supuesta “adaptación” al contexto, sino coadyuvar la transformación del mismo, tal como lo proponía Vygotsky (1979) y como lo fundamentan las teorías sociales (Habermas 1987) y educativas (Freire, 1997). Así, subrayan que es primordial saber emplear la “*Diversidad*”, en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida para transformar todo lo que supone desigualdad y de esta manera, promover un enriquecimiento equitativo, fortalecer el entorno y coadyuvar un diálogo participativo de la comunidad.

3- Problema de estudio

Schmelkes (2004) manifiesta que la educación debe contribuir a la construcción de una nación intercultural. Explica que el cambio es lo que define la época actual, y que debemos desarrollar habilidades para prever, adaptarnos y orientar el cambio. Citando a Morín (1999), señala que la convivencia multicultural es una de las realidades que el pensamiento complejo

debe poder enfrentar. Revindica que la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. Enfatiza que como educadores nos corresponde directamente combatir las asimetrías propiamente educativas, que también existen.

4 – Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta de investigación

¿De qué manera los profesores-alumnos participantes en el curso *Educando en y para la diversidad*, impartido en línea con enfoque de comunidad de aprendizaje, comparten conocimiento relativo a sus prácticas docentes de diversidad e interculturalidad a través de la interacción?

Objetivo general

Coadyuvar a la integración de una comunidad de aprendizaje constituida por docentes de la educación básica y la educación para la interculturalidad, a través de la creación de un espacio electrónico significativo que facilite el diálogo y promueva el intercambio de experiencias relevantes entre el personal docente y los agentes educativos, con el objetivo de enfatizar la importancia de su rol en la construcción de una educación basada en la interculturalidad y la diversidad.

5 – Metodología empleada

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

mayoría de las comunidades virtuales se desarrollan alrededor de un tema, en este sentido las comunidades virtuales varían de acuerdo a lo que se dice y las formas de decir.

Contexto de la investigación: La selección de un contexto adecuado es una decisión crítica en una investigación cualitativa de enfoque naturalista, porque el investigador (indagador) que llevará a cabo su estudio en un contexto observará y registrará las operaciones diarias que ocurren en ese ambiente. De acuerdo a Marshall y Rossman (1999) el sitio ideal es aquel que tiene las siguientes características: (1) la entrada es posible y (2) hay una alta probabilidad que haya una rica mezcla de procesos, gente, programas e interacciones y estructuras que sean parte de la pregunta de investigación. Es de esta manera que el contexto de esta investigación la constituye la plataforma electrónica o espacio virtual donde el curso es llevado a cabo. El contexto de este estudio lo constituyó la plataforma electrónica del curso, específicamente los foros de trabajo e interacción de los participantes. Esta plataforma en su diseño presenta las siguientes secciones:

- Información general y bienvenida al curso.
- Secciones de trabajo: Consta de cinco secciones de trabajo: (1) Reconocimiento de la diversidad, (2) Respuestas a la diversidad, (3) Elementos para la construcción de una didáctica con enfoque intercultural (4) Talleres de planeación para la educación intercultural y (5) Logros y productos del taller. Cada una de estas secciones incluyen introducción, propósitos, actividades, ejercicios de retroalimentación y materiales.
- Calendario, el cual muestra toda la programación, este contiene fechas límite de entregas de actividades, reuniones.
- Descripción y propósitos. Descripción de los propósitos básicos del curso. Los cuales enfatizan la oportunidad de reflexionar a partir de la propia experiencia, analizar los fundamentos de la educación intercultural y analizar su práctica docente a la luz de la interculturalidad.
- Temario y esquema. Describe a detalle los temas y subtemas de las 5 sesiones del curso.
- Metodología. Presenta con iconos las actividades del curso consistentes en: lecturas, reflexiones, actividades colaborativas en foros, ejercicios, preguntas de repaso, resúmenes de aprendizajes obtenidos y proyecto final.
- Evaluación. Presenta los indicadores (criterios) para la evaluación de cada una de las cinco sesiones y su ponderación.

- Políticas. Presenta las políticas referentes a compromiso y participación del estudiante, la aprobación del curso y reconocimientos.
- Foros de trabajo. Los foros constituyen el aula virtual es el espacio para el trabajo, el diálogo interactivo entre los alumnos y de estos con el profesor.

Muestra (selección de participantes): Los participantes fueron seleccionados con base en el muestreo basado en un propósito, el cual es propio de los estudios cualitativos. De acuerdo a Erlandson et al (1998) este tipo de muestreo requiere un procedimiento que es gobernado por *insights* emergentes acerca de lo que es relevante a un estudio que está basado en un problema determinado y que busca datos que maximicen el rango de información obtenido acerca del contexto.

La principal preocupación del investigador no es el generalizar los hallazgos del estudio a una población amplia sino el maximizar los patrones heterogéneos y problemas que ocurren en el contexto particular de un estudio (Erlandson, et al 1993). En este estudio particular, de un total de 130 profesores participantes en el curso se seleccionó una muestra de 27 profesores de primaria de los cuales 9 son hombres y 18 mujeres. Los criterios de selección fueron aquellos participantes que estuvieran interactuando con mayor frecuencia en los foros y realmente estuvieran haciendo aportaciones significativas en el proceso de diálogo e interacción con sus compañeros en los foros donde se desarrollaban las actividades del curso.

Para esta selección se solicitó a las cinco profesoras tutoras del curso auxiliaran a los investigadores en la selección de la muestra. Cada una de las profesoras estuvo brindando tutoría a un promedio de 28 profesores- alumnos participantes en el curso. La razón de este procedimiento fue que se consideró eran ellas quienes conocían más cercanamente que participantes se caracterizaban por establecer una interacción notable.

Observación en los foros

Marshall y Rossman (1999) definen la observación como la descripción sistemática de eventos, conductas y artefactos en el contexto social seleccionando para el estudio, además señalan que el trabajo observacional ofrece un medio para comprender los significados sociales en los cuales son parte constitutiva en el comportamiento humano. La observación llevada a cabo en este estudio fue del tipo no participante dado que esta tuvo lugar sin la intervención directa de los investigadores ya que esta fue realizada a partir de las observaciones de las interacciones en los foros de trabajo donde se realizan las actividades de aprendizaje del curso.

Preguntas al final de cada actividad

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

Procedimiento:

El procedimiento estuvo constituido por las etapas que a continuación se describen:

Primera etapa:

- Montaje del curso Educando en y para la diversidad en la plataforma electrónica Web para ser impartido en la modalidad en línea. Este curso originalmente fue diseñado por un equipo de especialistas de la Dirección Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, para ser impartido en cursos de capacitación de profesores en la modalidad educativa presencial.
- En este montaje se hicieron adecuaciones para realizar un rediseño acorde con los requerimientos de diseño instruccional de cursos en línea. El curso fue implementado en la plataforma Web Tec. Se pretendía que su diseño fuera con un formato de navegación sencillo y accesible a las diferentes secciones del curso. La estructura del curso ya se describió anteriormente en la parte correspondiente al contexto de la investigación de este reporte.
- El curso una vez diseñado fue sometido a pruebas y ajustes en los aspectos de diseño instruccional, acomodo de contenidos y navegación. En este periodo participaron dos profesoras con experiencia en la impartición de cursos en línea, un experto en diseño instruccional y una programadora web. El curso fue colocado en el servidor de los programas de capacitación de los Centros Comunitarios de Aprendizaje CCA del Tecnológico de Monterrey.
- El arreglo y diseño del contenido a la modalidad en línea fue revisado, supervisado y consultado por un equipo de la Coordinación Nacional de educación intercultural de la Secretaría de Educación Pública quienes hicieron correcciones y recomendaciones para su mejoramiento.

Segunda Etapa:

- Una vez hechos los ajustes necesarios y prueba se implementó el curso en línea, el cual comprendía 30 horas de instrucción distribuidas en 5 sesiones de 6 horas cada una, las cuales se cursaban en un periodo de 10 semanas.
- En la primera semana denominada la *Semana de reconocimiento del curso y de la plataforma* se llevó a cabo de manera presencial. Las actividades de esta semana tenían el objetivo primordial de familiarizar a los alumnos con los contenidos del curso, la plataforma electrónica y la forma de trabajo. En cuanto esta última se impartió una conferencia acerca de comunidades de aprendizaje, dado que este constituía el enfoque pedagógico del curso.
- Para el entrenamiento relativo al uso de la tecnología se organizaron reuniones de trabajo en las Ciudades de Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas . Estas tuvieron lugar en el laboratorio de cómputo del Centro de Maestros del Programa Nacional de Actualización Permanente PRONAP de Tuxtla Gutiérrez, mientras que en San Cristóbal de las Casas se habilitó como aula de entrenamiento un cibercafé de la ciudad.

6 - Análisis de datos y resultados

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

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

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

- *Interacción formal.* Este tipo de interacción se efectuada para hacer referencia a contenidos del curso y se expresaba en términos de compartir experiencias, reflexiones, sucesos y pensamientos mediados por el contenido y las actividades de cada uno de los módulos del curso.

En esta interacción se identifican básicamente aspectos relacionados con el trabajo colaborativo y los temas del contenido del curso. El intercambio formal constituye en este estudio el elemento central que permitió organizar las categorías que emergieron de la interacción de los participantes. Éstas constituyen los principales hallazgos del estudio.

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

Tercera fase de elaboración de categorías de los tipos de aportaciones.

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

- Para el análisis de los datos y la creación de las categorías se analizaron las aportaciones en los foros a través del método comparativo constante Glasser (1967). Esta técnica de análisis de datos permite comparar las conceptualizaciones que provienen de los datos de la realidad. En este caso de las aportaciones y diálogos en los foros de trabajo y en las respuestas a las preguntas que se les planteaban al final de cada actividad de aprendizaje del curso. Se trabaja con tres aspectos fundamentales:
 1. Los incidentes, los hechos o fragmentos de acción o emisión que se recortan de los materiales recolectados a través de cualquier fuente.
 2. Categorías: son los conceptos con los que se identifican y etiquetan los incidentes recolectados.
 3. Las propiedades: son las características de los conceptos, todo el rango de tipos, dimensiones, condiciones en las que se presentan las categorías.

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

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

Categorías surgidas en los intercambios informales: Aquí se consideraron a aquellas aportaciones que no estaban relacionadas con los contenidos, actividades y preguntas del foro correspondiente. Aquí aparecieron frecuentemente, saludos, identificación en el foro, conversaciones amistosas, aclaraciones acerca del tema, etc. Generalmente este tipo de intercambios en un curso en línea son importantes en la medida que establecen contacto con los compañeros y con el profesor tutor. Las categorías que emergieron de las observaciones de estos intercambios informales se presentan a continuación.

A. Identificándose para el trabajo. Se observa que los participantes sobre todo en las etapas iniciales del curso se identifican y describen físicamente, a la vez que expresan su trabajo e intereses. En un curso en línea impera la necesidad de hacerlo dado que no es cara a cara. Freeman y Bamford (2004) señalan que en los cursos en línea, el señalar la identidad es una oportunidad para reconfigurar su identidad como estudiante.

- B. De afecto y amistad. Esta categoría se conforma a partir de las expresiones de amistad y de afecto entre los participantes. Situaciones tales como expresar amistad, gusto de conocerse y expresiones de buenos deseos, aparecen frecuentemente a lo largo del curso.
- C. De encuentro e identificación de intereses. Esta categoría se conformó a partir de incidentes que mostraban la coincidencia en las mismas áreas de conocimiento de los profesores participantes.

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

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

compartir estrategias didácticas que están relacionadas con la práctica educativa en el aula con enfoque intercultural, así como experiencias en las cuales narran acontecimientos relacionados con su realidad educativa desde la perspectiva de la diversidad e interculturalidad.

- G. Uso de conocimientos que se comparten. Esta categoría está muy relacionada con la anterior de compartir conocimiento, inclusive hay un traslape con esta categoría, sin embargo aquí surge un aspecto importante como lo es la mención a aplicar y usar el conocimiento que se comparte. En las aportaciones que los profesores alumnos participantes realizan, ellos y ellas esperan que su aportación sirva y sea de utilidad. Así también hacen mención a la importancia de aprovechar las diferentes experiencias compartidas. Es aquí notorio al igual que a la descripción de la categoría de compartir, antes señalada, como desde la perspectiva del modelo de aprendizaje organizacional y social, surge en ellos y ellas la idea de que el conocimiento pueda ser compartido, pero además de ser compartido sea utilizado por otros.
- H. Práctica docente e interculturalidad. Diversas alusiones a la práctica docente a través de las aportaciones y reflexiones en la interacción de los participantes aparecen frecuentemente y desde diversas perspectivas. Los participantes citan los beneficios de aprender de las experiencias de otros para mejorar su propia práctica, el llevar a la práctica los conocimientos aprendidos, así como la importancia que la interculturalidad sea una práctica docente incluyente y la necesidad de cambiar el rumbo de su labor docente.
- I. Reconociendo la discriminación y exclusión. Los participantes aluden frecuentemente en la interacción al reconocimiento de la discriminación y exclusión que se da en diferentes formas en las escuelas donde laboran. Mencionan que en la práctica educativa se excluye a los alumnos con capacidades especiales de aprendizaje, se selecciona a los mejores promedios para asignarlos a turnos escolares, se les etiqueta. Algunos comparten sus reflexiones reconociendo haber obrado con actitudes discriminatorias y tomas de conciencia al respecto.
- J. El uso de la tecnología. Dado que para algunos de los participantes era la primera experiencia de un curso en línea, estos hicieron mención de eso en su interacción. Por ejemplo, reconocieron lo interesante de comunicarse en línea a través de los foros del curso y del correo electrónico. Así también reconocieron cómo otros compañeros les ayudaron con problemas tecnológicos y con el manejo de la plataforma electrónica.

7- Discusión de los resultados

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

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

Las aportaciones formales identificadas a través del análisis cualitativo de datos y organizados a través de categorías, permiten observar una variedad de aspectos surgidos durante el curso, en la muestra específica de participantes seleccionada. Los hallazgos principales en estas aportaciones formales muestran que los participantes reconocen el espacio electrónico del curso como un medio para compartir con sus compañeros y compañeras reflexiones, conocimientos y experiencias educativas con enfoque intercultural. Para muchos es

una toma de conciencia de la interculturalidad y la diversidad en la educación. En estas tomas de conciencia, los profesores y profesoras alumnos manifiestan experiencias de tipo personal al reconocer las practicas discriminatorias que existen en educación al diferenciar alumnos aventajados de alumnos atrasados, selección y exclusión de alumnos a través de exámenes de selección, el de etiquetar alumnos según sus capacidades y etnias. Apareció frecuentemente la mención a la importancia de un enfoque intercultural en su práctica docente, esto se presenta en las categorías denominadas: Práctica docente e interculturalidad y formación docente e interculturalidad, dentro de las cuales reconocen la necesidad de formar, capacitar y actualizar a profesores en servicio, así como en las escuelas de formación de profesores, el incorporar de enfoques interculturales a la práctica docente.

Es importante hacer mención que entre las categorías hay traslapes y que no podríamos afirmar que se hayan presentado algunas categorías en una forma pura y totalmente excluyente de las demás. Tenemos el caso de la categoría de aprendizaje colaborativo, en la cual los participantes manifiestan actitudes positivas para aprender de otros y de la organización para aprender en equipo. Sin embargo podemos apreciar que en otras de las categorías relativas a compartir y reconocer el aprendizaje adquirido a través de de otros así como en la categoría de compartiendo experiencias, conocimientos y recursos, se encuentran todas estas bajo un paraguas por así decirlo de la colaboración en el aprendizaje.

El uso de la tecnología al parecer es considerado como un aprendizaje relevante adicionalmente al tema del curso. El acceso y comunicación a través de medios electrónicos constituye para los participantes es una importante experiencia. Algunos manifestaron que esta fue la primera vez que ellos participan en un curso en línea a distancia.

8 - Conclusiones

Para concluir podemos decir que los hallazgos parecen mostrar que el curso Educando en y para la diversidad impartido en línea a través de un enfoque de comunidad de aprendizaje constituyó para los profesores-alumnos una oportunidad de aprendizajes individuales, pero también de un aprendizaje social mediado a través de compañeros iguales en la medida que aprendieron y compartieron conocimientos y experiencias acerca del enfoque intercultural en educación, que eventualmente pueda usarse en las propias practicas educativas de los profesores. La experiencia en general obtenida muestra que ésta puede constituir una alternativa viable para la capacitación de profesores, que propicie un encuentro de colegas con

intereses comunes y sobre todo dispuestos a colaborar en un contexto de aprendizaje, de compartir y de usar conocimiento en una comunidad de aprendizaje de profesionales de la educación.

9 – Referencias bibliográficas.

- DiBella, A. J., & Nevis, E. C. (1998). *How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunne, F. & Honts, F. (1998). “That group really makes me think!” Critical friends groups and the development of reflective practitioners.” Paper presented at the AERA Annual Meeting, San Diego, CA. ED 412188.
- Erlandson, D.A. Harris, E.L., Skipper, B.L. y Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. Newsbury: Sage.
- Freeman, M. y Bamford. A. (2004). Choice of anonymity for learner identity in online learning discussion forums. *International Journal on E-Learning*. 3-3 45-53.
- Freire, P. (1997) . *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gibson, A. (1998). *Up with continuous changes*. Technos, 7 (3) 34-36
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hine C. (2000). *Virtual ethnography*. Thousand Oaks: Sage
- Jenning, P.M., Kinnucan, W. K. (1999). *Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development*. Ed 593005
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO .
- Marshall, C. Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Currency / Doubleday.
- Senge, P. (1998). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday / Currency.

Schmelkes, S. (2004, enero-marzo). La educación intercultural, un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 9-13.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage

Torres, R.M. (2001, Octubre). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, España.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad* [Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity] (G. Sánchez B., Trans. Vol. 38). Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo