



Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicectoría de Investigación y Postgrado
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CENTROS DE EDUCACIÓN PREBÁSICA Y BÁSICA EN EL DEPARTAMENTO DE ATLÁNTIDA, HONDURAS.

INFORME FINAL

INVESTIGADORA:

DRA. DELIA FAJARDO SALINAS

La Ceiba, Atlántida. Noviembre de 2016.

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	5
2. GRADO DE LOGRO POR OBJETIVOS Y RESULTADOS ESPERADOS.....	5
2.1. <i>Objetivos generales</i>	5
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	7
2.3. <i>Resultados e impactos esperados</i>	8
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
4. UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EIB EN HONDURAS.....	12
5. DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.....	15
5.1. <i>Contexto</i>	15
5.2. <i>Descripción de la muestra</i>	15
5.3. <i>Enquadre metodológico</i>	18
5.4. <i>Procedimiento general</i>	19
5.5. <i>Procedimiento de recolección de datos</i>	25
5.5.1. La formación de docentes en servicio en educación intercultural	25
5.5.2. La validación de la propuesta curricular en educación intercultural.....	26
5.6. <i>Tratamiento de los datos</i>	28
6. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	30
6.1. <i>La formación de docentes en servicio en educación intercultural</i>	30
6.1.1. Nivel de compromiso de la docente vrs su nivel de estrés.....	31
6.1.2. Nivel de cumplimiento de la metodología en general y de cada guía didáctica en específico	34
6.1.3. Calidad de desempeño como cuentacuentos	36
6.1.4. Calidad de desempeño como educadora intercultural	39
6.1.5. Nivel de integración con currículo oficial	41
6.1.6. Socialización de la propuesta curricular con la comunidad educativa	42
6.1.7. Aprendizaje de la competencia intercultural en las docentes.....	44
6.1.8. Conclusiones sobre la formación docente	45
6.2. <i>La validación de la propuesta curricular en educación intercultural</i>	47
6.2.1. Folleto para la capacitación docente.....	47
6.2.2. El guion metodológico general.....	48
6.2.3. Las guías didácticas	51
6.2.4. Materiales adicionales	57
6.2.5. Los cuentos ilustrados del canon formativo.....	58
6.3. <i>Análisis de datos complementarios</i>	63
6.3.1. El nivel de aprendizaje de la competencia intercultural en niñas y niños	63
6.3.2. Impacto social de la propuesta curricular	71
6.3.3. Incidencia en el éxito escolar de niñas y niños de minorías étnicas	74
6.3.4. Semillas para promover la educación intercultural.....	76
6.3.5. Impacto social de la propuesta curricular más allá de las aulas	76

CONCLUSIÓN.....	78
RECOMENDACIONES.....	79
ANEXOS.....	81
Anexo 1: Lista de cuentos ilustrados elaborados	81
Anexo 2: Lista de cotejo del desempeño como cuentacuentos	82
Anexo 3: Diarios de campo y sus categorías de análisis	83
Anexo 4: Instrumentos para la evaluación formativa de la competencia intercultural.....	84
Anexo 5: Matriz de relación entre objetivos y resultados esperados.....	87
Anexo 6: Matriz de relación entre resultados e impactos esperados, temas, instrumentos y categorías de análisis	89
Anexo 7: Cartas.....	95

RESUMEN

Este proyecto ha consistido en la validación de un programa de formación docente en educación intercultural en el departamento de Atlántida, que incluye el diseño y la aplicación de estrategias didácticas enfocadas al uso de la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras; ha contado con la participación de, principalmente, docentes en servicio en centros de educación prebásica y básica.

La primera fase del proyecto consistió en la planificación de las actividades y la selección de centros educativos y docentes en servicio que participarían de la investigación.

La segunda fase consistió en el desarrollo de las jornadas de capacitación para las docentes participantes, proceso que también incluyó a estudiantes del programa: “Profesorado en Educación Básica Intercultural Bilingüe I y II Ciclo” de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) del Centro Universitario Regional de La Ceiba (CURCEI) en el marco del desempeño de la investigadora principal como docente de planta.

Seguidamente, esta segunda fase continuó con la puesta en práctica de la propuesta curricular, utilizando los materiales didácticos en validación: el guión metodológico general, la colección de cuentos ilustrados (basados en la tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños) y su respectiva guía didáctica. Esta fase conllevó la recolección de datos cualitativos mediante técnicas etnográficas, centradas en evaluar el desempeño de las docentes, la respuesta de los niños y niñas, su evolución actitudinal y sus creencias, así como los testimonios y valoraciones de los docentes, madres y padres de familia y otros actores clave de la comunidad educativa que llegaron a involucrarse en el Proyecto.

La tercera fase y final de la investigación consistió en la sistematización de los datos recopilados, análisis y elaboración de conclusiones, en función de ofrecer sugerencias para mejorar la capacitación docente, los materiales didácticos, y promover procesos de réplica en redes educativas a nivel nacional. Esta fase también conllevó la elaboración y socialización del informe final.

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Nombre	Validación de programa de capacitación y materiales didácticos en educación intercultural en centros de educación prebásica y básica en el departamento de Atlántida, Honduras.
Área de investigación	Educación
Nombre del investigador principal	Delia María Fajardo Salinas
Fecha de inicio	Febrero
Fecha de finalización	Octubre
Monto total	
Monto ejecutado a la fecha	
Monto por ejecutar	

2. GRADO DE LOGRO POR OBJETIVOS Y RESULTADOS ESPERADOS

2.1. Objetivos generales

Objetivos	% de cumplimiento a la fecha	Observaciones
1. Validar un programa de formación docente en educación intercultural, que incluye el diseño y la aplicación de estrategias didácticas enfocadas al uso de la Literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afro hondureños para docentes en servicio en centros de educación prebásica y básica del Departamento de Atlántida y también para docentes cursando la Carrera "Profesorado en Educación Básica Intercultural Bilingüe I y II Ciclo" de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en el Centro Universitario Regional de La Ceiba (CURCEI).	100%	La validación se llevó a cabo con éxito, aunque no se cumplieron algunas actividades con algunas docentes debido a factores externos. Esto forma parte del fenómeno educativo, así que en tanto investigación-acción, esa ocurrencia fallida es parte de los resultados a ser analizados.
2. Atender la demanda de respuestas metodológicas para la concreción de la educación intercultural tanto en las aulas de educación prebásica y básica como en la formación inicial docente a nivel superior.	100%	En las reuniones de evaluación final con los grupos focales de docentes, se confirmó la aceptación y valoración altamente positiva de la propuesta curricular. Una docente, en una entrevista individual, afirmó que le ha servido para resolver el problema de desarrollar el tema de las etnias en prebásica, porque era complicado de enseñar.
3. Confirmar y promover la riqueza funcional de la Literatura de Tradición Oral de los	100%	En las reuniones de evaluación final con los grupos focales de docentes, todas

<p>pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras para la educación intercultural en el Sistema Educativo Nacional.</p>		<p>afirmaron que antes poseían un conocimiento impreciso de esta narrativa, y ahora piensan que son muy importantes, que les brindaron muchos aprendizajes, que deben ser integrados en la labor educativa porque son parte de la cultura hondureña, que ayudan a que los niños y las niñas conozcan con más facilidad sobre cada pueblo originario y su riqueza cultural, entre otras opiniones.</p>
<p>4. Generar un impacto positivo en la comunidad educativa en torno al convencimiento sobre la importancia de realmente llevar a las aulas la educación intercultural de manera palpable y efectiva, en el marco de nuestro contexto histórico actual.</p>	<p>Parcial</p>	<p>Este impacto se manifiesta a través de las reacciones de los actores involucrados.</p> <p>Las docentes han expresado su convencimiento sobre el valor de la educación intercultural.</p> <p>Los niños y las niñas han expresado su agrado con todas las actividades y disfrute de los cuentos, unos más que otros. En el caso de los grados de segundo y tercer ciclo, no se logró un aprendizaje conceptual de la noción de interculturalidad, como se pudo comprobar en las reuniones de grupo focal y entrevistas individuales. Pero sí percibimos que esa palabra ha quedado vinculada a una memoria lúdica y satisfactoria en toda la población estudiantil, lo cual ya es bastante logro.</p> <p>Las directoras y directores de centro educativo expresaron su satisfacción con el Proyecto, y la mayoría espera darle continuidad, ampliando la implementación de la propuesta didáctica en el resto de grados del centro educativo, por ejemplo.</p> <p>La mayoría de madres y padres de familia que pudieron ser entrevistados no sabían sobre la actividad y menos sobre el término interculturalidad. Sin embargo, algunas sí expresaron que recordaban el entusiasmo de sus hijas o hijos con algunos cuentos y/o su afán por asistir a clases el día que tocaba realizar la actividad de cuentacuentos. Algunas expresaron su satisfacción por los beneficios que esta experiencia de aprendizaje dejaba en su hijo o hija, para su desarrollo cognitivo, o en relación a conocer sobre los pueblos étnicos de Honduras.</p>

2.2. Objetivos específicos

Objetivos específicos	% de cumplimiento a la fecha	Observaciones	Fecha
1. Producir y validar materiales didácticos para la formación docente en educación intercultural a nivel superior.	100%	Se contaban con folletos ya elaborados previo al inicio del Proyecto; fueron reproducidos mediante fotocopia con apoyo de la DDe.	Abril
2. Producir guiones metodológicos y recursos didácticos (cuentos ilustrados) basados en la Literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras para la educación intercultural, en la educación prebásica y básica.	100%	Se contaban con los guiones ya elaborados previo al inicio del Proyecto; fueron reproducidos mediante fotocopia con apoyo de la DDe. Los cuentos ilustrados se fueron produciendo según se avanzaba en la implementación de la propuesta.	Mayo a septiembre
3. Capacitar un porcentaje representativo de docentes en servicio, del departamento de Atlántida, que cursan o no la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.	100%	La capacitación se ejecutó satisfactoriamente, tanto para docentes en servicio como para los y las estudiantes del Programa en EIB del CURCEI.	Abril
4. Involucrar una muestra representativa de centros educativos del Departamento de Atlántida, que cuentan con niñas y niños indígenas, mestizos y/o afro hondureños, para obtener sus valoraciones de la capacitación brindada al personal docente y de la propuesta didáctica implementada.	100%	Se seleccionaron 11 centros educativos, 10 públicos y 1 privado bilingüe.	Marzo
5. Introducir las mejoras necesarias, indicadas por los resultados obtenidos, en el programa de formación docente en educación intercultural y en los materiales producidos.	0%	Esto requiere de una dedicación y tiempo adicional con el cual no se cuenta por la prioridad de preparar informe final, artículo para publicar y actividades de socialización de resultados.	A realizar postproyecto

<p>6. Compartir con la comunidad académica y gestores estatales a nivel central y descentralizado los resultados de esta investigación para confirmar ante ellos la relevancia, pertinencia y rentabilidad educativa del programa de capacitación en educación intercultural diseñado, en especial los recursos que éste conlleva.</p>	<p>50%</p>	<p>En ejecución, de acuerdo a fechas acordadas con los involucrados.</p>	<p>Octubre y noviembre</p>
<p>7. Obtener por parte de la comunidad académica y gestores estatales a nivel central y descentralizado el apoyo necesario para la réplica del programa de formación en educación intercultural validado, en otros departamentos del país.</p>	<p>50%</p>	<p>La respuesta de las docentes participantes ha sido positiva y el acuerdo es unánime en replicar el proyecto y promoverlo en más centros educativos.</p> <p>Pendiente integrar respuesta de personal directivo de las instancias administrativas (DDi, DDm, DDe).</p>	<p>Noviembre</p>

2.3. Resultados e impactos esperados

Resultados e impactos esperados	% de logro	Dificultades encontradas	Alternativas de solución	Fecha
<p>1. Docentes capacitados en la teoría y metodología de la educación intercultural.</p>	<p>100%</p>	<p>Inasistencia de algunas docentes algunos días.</p> <p>Tiempo muy corto para la cantidad de temas a desarrollar.</p> <p>Hicieron falta copias de algunos materiales.</p>	<p>Cada docente que faltó algún día tuvo que asumir la tarea de ponerse al día.</p> <p>Se deben programar más días para dosificar mejor los contenidos a tratar y que no queden dudas o ejercicios pendientes.</p> <p>Preparar con suficiente antelación los materiales.</p>	<p>Abril</p>
<p>2. Niños y niñas indígenas, mestizos y afro hondureños educados en los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural.</p>	<p>100%</p>	<p>Algunas docentes no leían las guías didácticas, ni el guión metodológico general. A pesar de ello, así realizaban la actividad con lo cual no cumplían a cabalidad con las indicaciones, y así resultaba una actividad de contar cuentos como cualquier otra, solo un poco diferente.</p>	<p>Desarrollar las actividades leyendo la guía didáctica en el momento.</p> <p>Hacer evaluaciones rápidas con la docente al terminar cada sesión para continuar de hecho con el proceso de capacitación, en relación a la filosofía de la interculturalidad y propósitos globales del Proyecto.</p>	<p>Mayo a septiembre</p>

		<p>Las docentes capacitadas que presentaron resistencia a implementar la propuesta, finalmente realizaron la inauguración del espacio, y una primera sesión de cuentacuentos.</p> <p>Unas docentes sufrieron diversos inconvenientes, algunos personales, otros oficiales, por lo cual no realizaban las actividades.</p>	<p>Debido a las objeciones o inconvenientes que servían de excusa a algunas docentes para no realizar la actividad, la investigadora principal asumió el desarrollo de actividades. La docente se limitó al papel de cuidar la disciplina del grupo y participar en algunas reflexiones. En otros casos, esto fue necesario porque, a pesar del esfuerzo de la docente, se comprobó que no poseía las habilidades para actuar de cuentacuentos.</p>	
		<p>Hubo un caso de un niño que no asistía a clases el día que tocaba la actividad, manifestando rechazo. Pero tuvo una evolución positiva ya que después se integró con entusiasmo.</p>	<p>Cuando surjan en estos casos, dar un acompañamiento más cercano.</p>	
<p>3. Comunidades multiculturales, tanto urbanas como rurales, sensibilizadas ante la relevancia y cambios positivos que genera en la convivencia una educación intercultural efectiva y, por ello, de alta calidad.</p>	<p>Parcial</p>	<p>Madres y padres de familia, y quizás líderes comunitarios relevantes, no fueron informados de la actividad ni fueron orientados para participar en esta de alguna forma.</p>	<p>Promover la realización de eventos simbólicos, o reuniones informativas, para provocar que las comunidades donde se ubican los centros educativos participantes se den cuenta y colaboren con el proceso de formación en la interculturalidad que sus hijas e hijas están viviendo.</p>	<p>Mayo a septiembre</p>
<p>4. Materiales educativos sobre teoría y metodología de la educación intercultural producidos de acuerdo al contexto local hondureño (multicultural y plurilingüe) y aprovechando sus propios recursos (Tradición Oral).</p>	<p>100%</p>	<p>Los materiales sobre teoría y metodología estaban elaborados previo al inicio del proyecto.</p> <p>La principal dificultad fue no disponer de cada libro álbum ya elaborado previo al inicio del proyecto, con las ilustraciones originales y adecuadas.</p>	<p>Esta tarea fue asumida en un inicio por las docentes; la mayoría hicieron al menos el primer libro álbum de la colección que les fue asignada.</p> <p>Luego, esta tarea fue asumida por la investigadora principal por dos razones: para cuidar la calidad visual del cuento, en el sentido de que se debían utilizar imágenes realmente representativas de los pueblos originarios; y para evitar que las docentes incurrieran en gastos o que se negaran a participar en el</p>	<p>Abril a agosto</p>

			<p>Proyecto porque les afectaba su economía personal.</p> <p>Para ello, se reciclaron imágenes de internet, y se creaba un collage que aludía a las escenas del cuento.</p> <p>Se dio la opción de que realizaran la sesión cuentacuentos sin cuento ilustrado pero las docentes opinaron que era un recurso fundamental para la efectividad de la metodología ya que el deseo de ver imágenes ayudaba a mantener la atención de niñas y niños, de todos los grados. Esto ha confirmado las cualidades sobre el libro álbum ya sustentadas previo al inicio del Proyecto en la Tesis Doctoral que sirve de antecedente.</p>	
<p>5. Incidir positivamente en el éxito escolar de niñas y niños indígenas, mestizos y afro hondureños, sobre todo por haber aportado aprendizajes relevantes para su desarrollo psicosocial.</p>	0%	<p>La dificultad estuvo en idear el mecanismo para recopilar los datos que revelaran el nivel de logro de este objetivo, en tan corto tiempo.</p>	<p>Los testimonios de las docentes sobre la evolución de sus estudiantes durante el desarrollo del Proyecto sirvieron como principal fuente de datos.</p> <p>Efectivamente, en ciertos casos específicos de niños que constituían minoría en el aula, las docentes brindaron un reporte con datos de gran importancia que permiten constatar el logro de este resultado.</p>	<p>Mayo a agosto</p>
<p>6. Generar ideas para el desarrollo de proyectos similares de intervención didáctica para una efectiva concreción de la educación intercultural en la formación docente y en las aulas de educación básica del Sistema Educativo Nacional.</p>	Parcial	<p>Sí surgió una propuesta pero depende de la voluntad de las docentes, las directoras y directores de centros educativos, supervisores de las diferentes direcciones (municipales, distritales, departamentales).</p>	<p>La investigadora principal estará dispuesta a apoyar todas las iniciativas que surjan.</p>	<p>Sept. y oct.</p>

<p>7. Mejora de las relaciones de convivencia entre los pobladores, en las comunidades donde se ubican los centros educativos participantes.</p>	<p>Incierto</p>	<p>La dificultad estuvo en recopilar datos que revelaran el nivel de logro de este resultado, en tan corto tiempo.</p>	<p>La investigadora principal procuró estar atenta a todos los comentarios espontáneos que escuchaba en ciertos contextos informales en los centros educativos.</p> <p>Los testimonios de las docentes no brindaron datos al respecto.</p>	<p>Mayo a octubre</p>
--	-----------------	--	--	-----------------------

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación intercultural bilingüe (EIB) en Honduras tiene ya una trayectoria de varias décadas, pero el logro de sus objetivos aún está por consumarse a plenitud. Muchas son las dificultades de carácter interno y externo que afronta para que el Sistema Educativo Nacional realmente integre con éxito su concreción en las aulas en beneficio de toda la población. Una de estas dificultades es contar con el recurso humano capacitado en pedagogía intercultural. Los esfuerzos se han concentrado en preparar maestras y maestros pertenecientes a los pueblos étnicos minoritarios mediante programas de formación inicial docente en EIB, pero la mayoría mestiza y en servicio no participa masivamente en capacitaciones en esta especialidad; a lo sumo algunos participan en algún seminario o charla.

Adicionalmente, otra dificultad relevante la encontramos a nivel metodológico ya que el currículo oficial indica la enseñanza de la interculturalidad, y sugiere algunas estrategias, pero ello no asegura que todo el personal docente sepa realizarlas adecuadamente, precisamente por su falta de preparación en la teoría de la pedagogía intercultural. Además, consideramos que dicho diseño curricular adolece de una perspectiva limitada sobre cómo enseñar la interculturalidad ya que se presenta como contenido puntual, incluso hasta esporádico, en lugar de constituirse en eje transversal que impregne toda la formación, toda la vida escolar.

Este panorama fue diagnosticado mediante una investigación de campo en el año 2006, en el marco de nuestro trabajo de Tesis Doctoral¹, y sirvió como motivación y justificación para el diseño de una propuesta curricular que ofreciera soluciones ante esas debilidades. La preparación de esta propuesta se culminó en el año 2009, y este año 2016 logramos llevar a cabo su validación en centros educativos de la costa Norte de Honduras, caracterizada por su diversidad cultural con la presencia de mestizos, negros garífunas, miskitus, y en menor cantidad: negros ingleses, pesh, tawahkas e inmigración extranjera.

En primer lugar, exponemos los principales planteamientos teóricos que fundamentan la propuesta curricular diseñada, especialmente en lo relativo al recurso utilizado: narraciones de la tradición oral elaboradas en formato de libro álbum. En segundo lugar, se explica el procesamiento de los datos; en tercer lugar, se expone el análisis y resultados obtenidos; finalmente, se exponen algunas perspectivas del trabajo a continuar.

Para finalizar este apartado, destacamos que la pregunta de investigación central de nuestro estudio ha sido la siguiente: ¿en qué medida la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños resulta un recurso de gran potencial didáctico para cumplir con los propósitos de la educación intercultural, cuando se reelabora en formato de libro álbum y se inserta en una propuesta curricular que aplica las recomendaciones metodológicas de la educación literaria, el enfoque comunicativo, la literatura comparada, y la estética de la recepción?

¹ Fajardo, D. (2010). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: teoría y didáctica para una adquisición de la competencia intercultural. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

4. UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EIB EN HONDURAS

Honduras posee una población actual de aproximadamente 8,721,014 habitantes (INE, 2016), de los cuales entre 10 y 15 por ciento corresponde a nueve pueblos étnicos minoritarios ubicados en diferentes zonas del país: lencas, tolupanes, chortís, pesh, tawahkas, negros garífunas, negros isleños, miskitus y nahuas.

En el pasado, la oferta educativa para estos pueblos era únicamente en el idioma oficial, español, y sobre contenidos de la cultura oficial hegemónica, pero desde hace 22 años esta situación ha venido cambiando. Actualmente, existen centros de educación pública especializados en EIB en todos los territorios de los pueblos originarios, y cuentan con docentes egresados de los programas también especializados, y con recursos especialmente diseñados para cada cultura en la lengua de cada pueblo: libros de texto, libros de lectura, diccionarios y gramáticas.

A pesar de ello, persisten un amplio abanico de carencias que impiden la óptima ejecución de la EIB en las aulas hondureñas, sobre todo en aquellas con predominio de población mestiza, donde se suelen reproducir sutil y naturalmente políticas y conductas anti-interculturales. Contar con recursos didácticos y orientaciones metodológicas para que los docentes en servicio entiendan y apliquen la pedagogía de la educación intercultural es una de esas carencias.

Ante esta situación, nuestro interés se centró en diseñar una propuesta curricular cuyo recurso central fuera una colección de cuentos tomados de la tradición oral, porque las narraciones ocupan un lugar protagónico en el aprendizaje cultural y formación identitaria durante la infancia, y brindan un aporte sustancial para un óptimo desarrollo cognitivo, como lo demuestran múltiples estudios desde diversas disciplinas (Vigotsky, 1986; Colomer, 1998, 1999, 2005; Adam & Lorda, 1999; Bettelheim, 1999, 1997; Fernández, 2000; Núñez, 1995; Janer, 2010; Brasey & Debailleul, 2004). En relación específicamente al valor educativo de la tradición oral, Pilar Núñez argumenta sobre su utilidad ancestral para integrar al infante en unas coordenadas culturales y para que valore dicho legado y crítica a la institución escolar por descuidar esta función de procurar “la socialización y la inserción del niño en su cultura por medio de la valoración de sus tradiciones” (2005: 193). Por lo tanto, propone que se rescate y sea aprovechada en el marco de los nuevos enfoques de la educación literaria y el enfoque comunicativo, tomando en cuenta sus transformaciones en su proceso de adaptación a la modernidad por el contacto con el mundo letrado y de las TIC's. Sin lugar a dudas, la tecnología ha modificado por ejemplo sus formatos y causas de transmisión (libro, radio, audiolibro, videos, cine, podcast, power point animados).

Núñez señala además que la literatura de tradición oral se ha convertido en un potente intertexto temático y discursivo. Esta aseveración fue confirmada en el contexto multicultural de Honduras mediante el análisis de 216 relatos, entre los cuales se logró identificar temas y personajes comunes mediante un análisis literario comparado, realizado en el marco de la Tesis Doctoral ya referida. Con base en dicho estudio es que fue posible seleccionar una muestra representativa de 16 relatos, que conformaron un canon formativo intercultural hondureño. La intertextualidad temática latente entre los cuentos de este canon se concibe como una cualidad oportuna para garantizar una experiencia de aprendizajes interculturales, como se explica más adelante.

Por otra parte, se decidió que estos cuentos serían elaborados en el formato de libro álbum (Durán, 2009; Hanán, 2007; Lewis, 2005), en su variante de libro mudo, es decir, sin texto, por los siguientes motivos:

Para privilegiar el lenguaje audiovisual y centrar la atención en las imágenes, con el acompañamiento del discurso oral que confirma, amplía y refuerza la secuencia narrativa entre esas imágenes. Esto era especialmente conveniente para niñas y niños en educación prebásica, es decir, que aún no saben leer ni escribir.

El libro álbum utiliza unas pautas narrativas que se derivan de las usadas por la tradición oral, lo que se demuestra en el hecho de que el libro álbum cobra vida como tal, precisamente, a través de una lectura oral:

La narración nos transporta a un mundo de recreaciones con el único recurso de la palabra, de los matices que da la voz del narrador y de los silencios. El que narra sabe que la voz está hecha de pausas y palabras. La construcción lingüística es sólo la base que crea un universo que el receptor recrea. El narrador oral sabe que las palabras tienen otros significados y que pueden crear mundos, hacer que el que escucha vea lugares fantásticos, sienta el aire fresco de los bosques mágicos y oiga las voces de los personajes (Rodríguez y Prieto, 2007: 202).

La narración oral no estará sujeta a un código lingüístico único; las y los docentes pueden decidir qué lengua utilizar (L1, L2, LE), según su contexto o sus objetivos de enseñanza.

Pero el estudio de una lengua siempre estará en segundo plano, porque la prioridad es centrar la atención en el ámbito de los significados o contenidos culturales, no tanto en los códigos lingüísticos. La propuesta curricular busca que en primera instancia las niñas y los niños aprendan un universo simbólico, no que aprendan a leer o escribir. Dicho de otra manera, podrán apropiarse de la lengua que se utilice no en un sentido gramatical sino cultural.

El libro álbum contendrá una representación visual del pueblo autor del cuento, que será un material de mucha utilidad en el proceso de comparación, identificación o desidentificación, y negociación de significados culturales: el encuentro entre lo propio y lo ajeno, como parte de una genuina reflexión existencial, que colabora en construir la identidad personal desde un enfoque intercultural.

Como no será obligatorio el uso de la lengua oficial, el español, se logrará contrarrestar su hegemonía como lengua de prestigio y hacer realidad las recomendaciones de los Derechos Humanos Lingüísticos: que las lenguas minorizadas tengan las mismas oportunidades de cumplir funciones instrumentales e identitarias, y así neutralizar los procesos subyacentes, altamente discriminadores, que estigmatizan y subestiman a las lenguas minorizadas y sus hablantes en el sistema educativo, tradicionalmente dedicado a reproducir y legitimar el predominio de la lengua nacional.

Confiamos en que privilegiar la narración oral en la lengua materna de las niñas y los niños promueve la recuperación de su valor simbólico como lenguas plenamente funcionales para los espacios públicos, especialmente el educativo, cosa que ya ocurre en los centros de EIB que existen en el país, pero llevarlo al resto de escuelas y por ello de forma masiva conlleva un impacto social de gran magnitud.

De gran valor en esta justificación son los recientes estudios de Noyola e Iñigo (2016), sobre la imagen como factor de mediación en la construcción de conocimiento, apoyada en la teoría de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo, entre otros de sus conceptos. Estas autoras sostienen que los signos de mediación:

...deben entrar en contacto con el cerebro para tener la posibilidad de modificar la estructura cognitiva del individuo, este contacto se da a través de la mediación. La mediación del aprendizaje se puede realizar por medio de imágenes [...], cuyas características como estímulos visuales están directamente relacionadas con el soporte gráfico que los contiene (Noyola e Iñigo, 2016: 519).

Su estudio verificó el impacto de la imagen en un grupo de sujetos y confirmó que este impactó sí se vinculaba con la generación de conocimiento, revelando que las características formales de la imagen son cruciales en determinar la respuesta de los receptores. Las implicaciones pedagógicas de este hallazgo sugieren la relevancia que tiene el diseño calculado de imágenes destinadas a funcionar como recursos didácticos “en pro de construcción de conocimiento adecuado” (ibíd., 521).

Los cuentos de tradición oral en formato de libro álbum se insertaron como recursos didácticos en el entramado de una propuesta curricular que se diseñó siguiendo los planteamientos teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo (Hymes, 1995), la educación literaria (Mendoza, 1998, 1999; Mendoza & Cantero, 2003; Sánchez, 2003), la pedagogía intercultural (Aguado, 2003), la literatura comparada (Bordons & Díaz-Plaja, 2004) y la estética de la recepción (Jauss, 1976). Entre los aportes de este arsenal, la noción de canon formativo es de especial utilidad ya que consiste en “el conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para formar literariamente (Mendoza & Cantero, 2003: 355). En nuestro estudio, este artefacto se reformula como un canon formativo intercultural, que reúne referentes culturales diversos pero a la vez con puntos de contacto a través de sus similitudes para propiciar una experiencia de mutuo conocimiento entre pueblos que coexisten en un territorio y así formar a los neolectores en los principios de la interculturalidad.

Justo es destacar que su diseño se basa también en un análisis del marco curricular legal de la EIB para Honduras, contenido en la Tesis Doctoral ya mencionada. Este estudio diagnóstico se centró en identificar los contenidos sobre, por ejemplo, formación cultural o ciudadanía, y donde la literatura es sugerida como contenido o recurso

didáctico, de manera que nuestra propuesta curricular se alineó de manera coherente con este marco. Esto se evidencia en cada guía didáctica, en una tabla de “alineación curricular” introductoria (ver Tabla 1), creada con el propósito de facilitar a las docentes la tarea de integrar la propuesta con su jornalización escolar.

Tabla 1: Ejemplo de alineación curricular

Expectativas de logro	Contenidos	Competencia Intercultural
Comprenden elementos culturales propios de su etnia a través de los relatos que leen.	<ul style="list-style-type: none"> - Mitos de origen - La relación armónica del hombre con la naturaleza. - Sensibilidad y respeto hacia la madre naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, es decir, ser autocríticos y así incrementar la comprensión de la propia cultura - Demostrar respeto y tolerancia.
Valoran las principales manifestaciones culturales que caracterizan a Honduras como un país multicultural. Aprecian la diversidad cultural del país.	Los mitos de los diferentes pueblos étnicos de Honduras: todos los animales tienen amos y mayordomos; pedir permiso al cortar una planta; su influencia en la vida de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación y comprensión de los nuevos conocimientos sobre otras culturas - Comparación de formas culturales diferentes, o entre la cultura propia y otras.
Conceptos clave: dueño de la naturaleza, conservación, respeto a la naturaleza.		

En síntesis, nuestra propuesta curricular a validar consta de un folleto para la capacitación docente, un guion metodológico general, la selección de cuentos de tradición oral, las guías didácticas para cada cuento, y listas de cotejo para acciones de evaluación formativa.

5. DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA

Rasgos clave: cualitativa, fenomenológica, investigación-acción.

La pregunta de investigación central de nuestro estudio ha sido la siguiente: ¿en qué medida la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras es un recurso de gran potencial didáctico para cumplir con los propósitos de la educación intercultural, cuando se reelabora en formato de libro álbum y se inserta en una propuesta curricular que aplica las recomendaciones metodológicas de la educación literaria, el enfoque comunicativo, la literatura comparada, y la estética de la recepción?

5.1. Contexto

La investigación se llevó a cabo en el departamento de Atlántida ubicado en la costa Norte de Honduras. Se caracteriza por un clima caluroso tropical, con altas temperatura en la época de verano y abundantes lluvias en época de invierno. Históricamente, y en tanto ciudad puerto, su cabecera departamental La Ceiba ha sido la tercera ciudad en importancia comercial en el país. Su fundación se remonta al siglo XIX, con la presencia de asentamientos de garífunas y pesh. Su florecimiento se dio en gran medida gracias al cultivo del banano, cuya industria creció de la mano de la inversión extranjera y aseguró el crecimiento económico de la zona.

Tradicionalmente, las ceibeñas y los ceibeños son conocidos como gente alegre, amigable, carismática, serviciales, incoformistas, despreocupados, que le gusta el baile, la fiesta; la atmósfera social es de carnaval, de turismo, de paseos a la playas y a los ríos.

Dado su auge como ciudad turística y portuaria, se ganó apelativos como “ceibita la bella” y “la novia de Honduras”, pero en los últimos años se conoce como una de las ciudades más peligrosas del país ya que se ha visto afectada por una alta ola de delincuencia, en parte debido a la problemática del narcotráfico, sufriendo con ello un declive económico. El área tiene una marcada división: la zona A, la zona B, y la zona C, siendo la primera la correspondiente al casco histórico, área comercial y residencial más antigua, y la más segura; la segunda corresponde a una ampliación de área residencial, de clase media sobre todo; por último, la zona C abarca barrios más de clase baja y es identificada como territorio de pandillas y de alta inseguridad.

Como suele ocurrir en ciudades portuarias, La Ceiba y alrededores alberga una diversidad cultural compuesta por la presencia de mestizos, negros garífunas, negros ingleses, miskitus y, en menor cantidad, pesh, y tawahkas, así como una minoría de extranjeros radicados, de diversas procedencia también (alemanes, norteamericanos, canadienses, etc.). Aunque al hablar de extranjeros bien podríamos también referirnos a esos hondureños que no son nativos de La Ceiba, pertenecientes a todos esos pueblos étnicos, que llegaron y se quedaron por motivos de estudio, trabajo u otros. Este perfil multicultural y multilingüístico fue la razón más relevante para elegir la ciudad como contexto ideal de la investigación.

5.2. Descripción de la muestra

En tanto investigación de enfoque cualitativo, el muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia (Hernández *et. al.*, 2014: 390), dado que se buscó el acceso a comunidades educativas que tuvieran la disponibilidad de participar en el Proyecto de Investigación.

Otro criterio para configurar la muestra fue el diseño mismo de la propuesta curricular a validar, dirigida a todos los grados y niveles del Sistema Educativo Nacional de Honduras. Por lo anterior, era necesario incluir al menos un grupo de cada grado, haciendo un total de 11 grupos: uno de educación prebásica, uno de cada grado de educación básica (primero a noveno) y uno de bachillerato.

Por otra parte, considerando el tiempo limitado y ubicación del centro de trabajo de la investigadora, las comunidades educativas a seleccionar debían funcionar en jornada matutina y en lugares cercanos, de manera que el traslado del centro educativo al centro de trabajo no ocupara más de 30 minutos. Además, debido a la situación de inseguridad antes descrita, estos grupos debían estar en centros educativos ubicados en zonas donde la seguridad de la investigadora no se viera en riesgo. Finalmente, se procuró incluir centros de al menos tres municipios del departamento de Atlántida, y tanto de zona urbana como de zona rural.

Para la selección de centros educativos que servirían como escenario para la validación, se contó con el apoyo de personal de la Dirección Departamental de Educación (DDe) de Atlántida, a cargo de la Unidad de Tecnología Informática, donde se lleva el registro estadístico y control de la matrícula. En ese momento se decidió darle prioridad a centros educativos del sistema público, que corresponden a la realidad educativa de la mayoría de la población, por lo que se eligió solamente uno del sector privado y de carácter bilingüe.

Cabe mencionar que las personas reaccionaban con extrañeza sobre nuestro interés en realizar el proyecto de validación en centros educativos que no eran EIB, o sea, que no eran de “garífunas” o “miskitus”... Esto demostraba la prevalencia de un entendimiento equivocado de la interculturalidad, y confirmaba una vez más las motivaciones originales y la justificación del proyecto hacia la promoción masiva de la educación intercultural en todo el Sistema Educativo Nacional, para toda la población, precisamente para corregir ese imaginario equivocado.

Luego de algunos cambios, la lista definitiva de centros educativos seleccionados fue la siguiente:

Tabla 2: Centros educativos seleccionados

Localización	Centro educativo	Código	Tipo
La Ceiba (zona A)	JUAN MANUEL GALVEZ	CE1_JMGzA	Público
	GUSTAVO CASTAÑEDA	CE2_GCzA	
	FRANCISCO MORAZAN	CE3_FMzA	
	BRASSAVOLA (BILINGÜE)	CE4_BRAzA	Privado
Corozal	RAMON ROSA	CE5_RRCo	Público EIB
	DOMINGA AMADOR DE PADILLA	CE6_DAPCo	
La Ceiba (zona C)	REPUBLICA DE ALEMANIA # 1	CE7_RA1zC	Público
	JUANA REYES DE MARESMA	CE8_JRMzC	
El Porvenir	SEMILLAS DE ESPERANZA	CE9_SEEPo	
El Pino	FRANCISCO MORAZAN	CE10_FMEPi	
	CONSUELO DE ESCORCIA	CE11_CEEPi	

CE significa centro educativo, seguido de las iniciales del nombre del centro educativo; seguido de las iniciales de la ubicación geográfica.

Como puede observarse, se busco contar con centros de varias zonas o lugares, es decir, variedad de contextos, para que la promoción de la propuesta curricular fuera tan amplia en la población como lo permitiera la disponibilidad de tiempo de la investigadora. Pudo haberse trabajado con menos centros educativos, en donde atienden niveles desde prebásica hasta noveno grado y bachillerato, o sea que con pocos centros educativos se podía tener la muestra de grupos de estudiantes requeridos por la validación, pero, como ya se explicó, el criterio fue: a mayor cobertura, mayor inclusión.

En cada centro educativo, fue seleccionado uno o dos grados, para configurar la muestra de al menos un grupo de cada grado y nivel requerido por el diseño de la propuesta curricular a validar, y con ello se produjo la selección del personal docente:

Tabla 3: Codificación del personal docente participante por centro educativo

Centro educativo	Código por docente
CE1_JMGzA	D1_JMGzA_3o
CE2_GCzA	D2_GCzA_7o
CE3_FMzA	D3_FMzA_1o
	D4_FMzA_2o
CE4_BRAzA	D5_BRAzA_Pb
	D6_BRAzA_Bch
CE5_RRCo	D7_RRCo_1o
CE6_DAPCo	D8_DAPCo_Pb
CE7_RA1zC	D9_RA1zC_3o
	D10_RA1zC_4o
CE8_JRMzC	D11_JRMzC_6o
	D12_JRMzC_9o
CE9_SEEPo	D13_SEEPo_Pb
CE10_FMEPi	D14_FMEPi_1o
	D15_FMEPi_5o
CE11_CEEPi	D16_CEEPi_PbA
	D17_CEEPi_PbB

D significa docente, seguido del código asignado al centro educativo, y seguido del número de grado o sección a cargo.

Sin que fuera intencional, los grados seleccionados por centro estaban a cargo de mujeres, no resultó ningún profesor incluido en la muestra. De las 17 profesoras, solamente dos pertenecen al pueblo garífuna y hablan la lengua garífuna, una de ellas de hecho es maestra especializada en EIB; el resto son mestizas de diversa procedencia. Una de ellas originaria del departamento de Olancho, asentada en La Ceiba por su matrimonio.

En relación a los estudiantes, presentamos una descripción por grado:

Tabla 4: Perfil sociolingüístico de la muestra de estudiantes

Centro educativo	Grado	Cantidad	Pueblos presentes	Lenguas
CE11_CEEPi	Prebásica	21 (A) 24 (B)	Mestizo	Español
CE9_SEEPo	Prebásica	17	Mestizo	Español
CE6_DAPCo	Prebásica	31	Garífuna (mayoría) Mestizo	Español Garífuna en aprendizaje
CE4_BRAzA	Prebásica	¿?	Mestizo ¿Otros?	Español Inglés
CE10_FMEPi	Primer grado	28	Mestizo	Español
CE5_RRCo	Primer grado	34	Garífuna (mayoría) Mestizo	Español Garífuna en aprendizaje
CE3_FMzA	Segundo grado	26	Mestizo	Español
CE1_JMGzA	Tercer grado	22	Mestizo Mulato	Español

CE7_RA1zC	Tercer grado	25	Mestizo	Español
CE7_RA1zC	Cuarto grado	27	Mestizo	Español
CE10_FMEPi	Quinto grado	37	Mestizo	Español
CE8_JRMzC	Sexto grado	36	Mestizo Garífuna	Español
CE2_GCzA	Séptimo grado	32	Mestizo Garífuna	Español
CE8_JRMzC	Noveno grado	23	Mestizo	Español
CE4_BRAzA	Bachillerato	¿?	Mestizo ¿Otros?	Español Inglés
Total		404		

Sobre la diversidad cultural de esta población cabe destacar lo siguiente:

- Un grupo de prebásica de El Pino contaba con un niño garífuna (que no hablaba) y un niño mulato con fuertes rasgos garífunas.
- El grupo de tercer grado contaba con 4 niños mulatos.
- El grupo de sexto grado contaba con un niño garífuna.
- El grupo de séptimo grado contaba con un niño garífuna y una niña miskita.
- En el grupo de prebásica y primer grado de la comunidad garífuna Corozal, la mayoría son garífunas, y la minoría son mestizos; en primer grado hay una niña miskita cuya familia procede de Nicaragua.
- Los grupos del centro educativo Brassavola no llegaron a ser conocidos dado que las docentes se retiraron del proyecto, pero suponemos que incluía presencia de negros ingleses y inmigrantes extranjeros, quienes suelen caracterizarse por su nivel económico de clase media o alta, es decir, pueden costear educación en centros privados.

5.3. Encuadre metodológico

De acuerdo con las modalidades para la investigación en Didáctica de Lengua y Literatura (DLL), este proyecto se enmarca en la modalidad práctica enfocada a la producción de insumos didácticos y sugerencias innovadoras para la praxis educativa (Mendoza & Cantero, 2003); en este caso específico, una praxis dedicada a la educación intercultural.

En relación al enfoque del estudio, ha sido primordialmente cualitativo sobre todo por su énfasis en recolectar datos de tipo subjetivo, que se refieren a las valoraciones de la comunidad educativa participante sobre la propuesta curricular en validación, sobre cómo vivió y sintió la experiencia en cada actividad y con cada material didáctico; también datos sobre su interacción en tanto colectividad multicultural; es decir, se trata de “datos no estandarizados ni predeterminados completamente” (Hernández *et. al.*, 2014: 8), que se expresaron en la oralidad, en el lenguaje escrito, en el lenguaje corporal, en lo visual. Por lo cual, ha sido nuestra tarea describir estas ideas, organizarlas e identificar tendencias, generando así categorías de análisis.

Por lo anterior, nuestras técnicas para recolectar datos han sido propias del enfoque cualitativo: observación participante y semi-estructurada, entrevistas abiertas y semi-estructuradas, evaluación de actividades didácticas, evaluación de desempeño docente, la interacción con la comunidad educativa, discusiones en grupos focales.

En la aplicación de estas técnicas, nuestro acercamiento ha sido interpretativo, centrado en entender el significado de las acciones de las docentes y sus estudiantes al interactuar estimulados por unas estrategias didácticas específicas, y siendo conscientes de que hemos sido parte del fenómeno en estudio.

Ha sido cualitativo también porque el proceso de indagación ha sido flexible, aceptando que “la ‘realidad’ se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (ibíd., 9). De ahí que, si bien hemos partido de unos fundamentos teóricos, hemos estado anuentes a modificar y enriquecer la teoría a partir de la experiencia, atentas a esa convergencia de varias realidades: “por lo menos la

de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos.” (ibíd.).

Otros rasgos del enfoque cualitativo presentes han sido: el naturalista, puesto que hemos realizado un estudio en el ambiente natural de unas profesoras y sus estudiantes, en su contexto multicultural propio y cotidiano; y el no afán de generalizar los resultados, pero sí obtener un reconocimiento a la validez o no de la propuesta curricular y sus recursos para promover su réplica en más centros educativos en más zonas del país, luego de aplicar las mejoras que sean sugeridas en esta experiencia piloto.

En coherencia con lo anterior, el diseño de esta investigación ha sido de tipo fenomenológico, por el interés central en indagar cómo implementar eficazmente una propuesta curricular para la educación intercultural, participando en, y entendiendo, la experiencia de hacerlo por parte de un grupo de docentes. Con lo cual, el análisis de datos se refiere a: “unidades de significado, categorías, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas” (ibíd., 471-472); esto condujo a obtener como producto final la descripción de dicha experiencia educativa tan particular a partir de los testimonios y valoraciones de las y los miembros de la comunidad participante que confirmaron la validez de la propuesta curricular, así como las recomendaciones para mejorarla y llevarla a otros contextos. En este sentido, uno de los hallazgos principales del estudio ha sido el entendimiento desarrollado por las docentes sobre qué es la interculturalidad.

Por otra parte, el diseño ha sido de tipo abierto y emergente, puesto que el cumplimiento de la planificación inicial estaría expuesta a cambios según el devenir de la vida escolar en cada centro educativo, disposiciones emitidas sobre el calendario escolar desde la Secretaría de Educación y circunstancias de vida de las personas involucradas. También porque no iniciamos la investigación con instrumentos de recolección de datos ya diseñados sino que durante el proceso, con base en lo observado, percibido y vivenciado, se fueron elaborando unas plantillas que resultaron idóneas y que se fueron afinando paulatinamente, como paulatinamente surgían los datos, tal y como ocurre en la investigación cualitativa: “...no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.” (ibíd., 12)

Cabe agregar que, considerando que la validación requería la participación activa de un grupo de docentes en servicio, también fue pensada como un diseño investigación-acción por dos razones principales: buscábamos que ellas se posicionaran como sujetos de la investigación, no como objetos, sino como coinvestigadoras. En este sentido, se procuró manejar un genuino espíritu democrático y equitativo (ibíd., 497) en la toma de decisiones, siempre con mucho tacto, invitando más que ordenando el cumplimiento de ciertos lineamientos. Además, puesto que se estaba abordando la problemática de cómo concretar de manera efectiva la educación intercultural en las aulas hondureñas, para lograr un cambio en la manera de pensar y en el desempeño de las docentes y a su vez en los aprendizajes de sus estudiantes, y con ello, obviamente, promover el cambio de la sociedad.

5.4. Procedimiento general

El relato de este proceso incluirá el comentario de algunas problemáticas, que decidieron en gran medida el curso de la investigación.

El primer momento de la entrada al campo fue contactar al personal directivo de la Dirección Departamental de Educación (DDe) de Atlántida. Presentamos el proyecto y solicitamos apoyo para su ejecución mediante una nota. La respuesta fue positiva y se nos invitó a presentar el proyecto de investigación en una reunión de la Red de Direcciones Departamentales de la zona Norte, con presencia de la cooperación alemana, donde se obtuvo una recepción muy positiva, y un gran interés en que la validación fuera realizada. De esta manera, se pasó al segundo paso: la búsqueda de docentes y sus niñas y niños.

Como ya describió antes, se reunió una muestra de centros educativos y así se procedió al segundo momento de la entrada al campo: la visita a cada centro educativo. Dicho proceso fue realizado en el lapso de una mañana, comenzando a las 7 y finalizando al medio día. Para ello se contó de nuevo con el apoyo logístico de la DDe, que proveyó de transporte y una Asistente Técnico, que hizo las veces de embajadora, haciendo la correspondiente

presentación de la investigadora ante la directora o director del centro educativo, con una nota firmada por la Directora departamental auspiciando el proyecto de investigación e indicando a la Dirección del centro que brindara la colaboración necesaria.

En esta primera entrevista, corta y muy pragmática, se explicó en qué consistía el proyecto, se recabaron datos de contacto del personal directivo, en puestos de dirección o subdirección, y datos sobre los grados que atendían en el centro. De esta manera se fueron reuniendo los grupos representativos, al azar, según lo existente en el centro en la jornada matutina. Para el caso, había centros educativos con un grupo en 7º grado pero por la tarde, entonces no podía ser incluido.

En este proceso, el director o la directora tenía la tarea de considerar el perfil del personal docente a cargo de los grados. Es decir, quedó bajo sus criterios decidir qué docente podría participar en el proyecto de investigación, así como comunicarle en qué consistía el mismo. Como se verá más adelante, este proceder afectó seriamente la ejecución de la validación.

Una vez confirmada la muestra de docentes, se dio paso al primer componente del proyecto: la formación teórica de las docentes participantes mediante un curso de capacitación que se realizó durante tres sábados consecutivos, en horario matutino, de 8 de la mañana al medio día, en el mes de abril.

Al finalizar, se procedió a organizar el siguiente componente del proyecto: la etapa propiamente de validación de la propuesta curricular con el apoyo del equipo de docentes ya capacitadas. Para ello, se elaboró un horario de acompañamiento que permitiera una visita a la semana, para que la frecuencia de las actividades a realizar fuera semanal, o al menos quincenal.

Tabla 5: Horario de acompañamiento semanal

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
El Pino (zona rural montaña)	El Pino y El Porvenir (zona rural montaña)	Zona A (casco urbano)	Zona C (semiurbano)	Corozal (zona rural marítimo)
JORNADA MATUTINA				
Prebásica Consuelo de Escorcía	Quinto grado Francisco Morazán	Tercer grado Juan Manuel Gálvez	Cuarto grado República de Alemania	Prebásica (EIB) Dominga Amador de Padilla
Primer grado Francisco Morazán	Prebásica Semillas de Esperanza	Séptimo grado Gustavo Castañeda	Sexto grado Juana Reyes de Maresma	Primer grado (EIB) Ramón Rosa
			Noveno grado Juana Reyes de Maresma	
JORNADA VESPERTINA				
		Primer grado Francisco Morazán	Tercer grado República de Alemania	
		Segundo grado Francisco Morazán		

Como puede observarse, a pesar de la petición a las directoras de centro educativo de seleccionar grupos en jornada matutina, hubo quienes enviaron personal en jornada vespertina; como era una minoría fueron aceptadas; sin embargo, en el transcurso del trabajo de campo, a pesar de nuestros esfuerzos, no fue posible cubrir este horario vespertino y quedaron fuera del Proyecto.

En el caso particular de las dos docentes del centro educativo privado, y debido que su calendario escolar es diferente y estaban cerrando periodo, se acordó que la validación debía realizarse cuando retornaran a clases después de las vacaciones de verano, o sea a partir de agosto o septiembre. Pero en dicha fecha, una de ellas se negó a participar argumentando que ella atendía Bachillerato y que la propuesta no era adecuada para ese nivel. Y debido a que el tiempo dedicado a la investigación se redujo para la investigadora, y que debía cumplir con las otras tareas planificadas con el resto de la muestra, ambas docentes quedaron fuera del Proyecto.

También hubo unos cambios de día de visita: vimos que siempre había algún inconveniente los viernes y decidimos pasar la visita de Corozal al día martes. Esto fue muy beneficioso porque logramos estabilizar la ejecución de la actividad en los centros de esa zona, no así en El Porvenir donde pasaron varias semanas (casi dos meses) sin que pudiéramos regularizar el espacio, pero felizmente cuando ya se logró, la asistencia de los estudiantes aumentó y la maestra estaba sorprendida (y muy satisfecha) porque usualmente los viernes era el día en que bajaba mucho la asistencia de los niños y las niñas al Jardín. Con el Quinto grado el cambió de día tampoco fue conveniente ya que volvió a ocurrir el problema de choque con suspensiones de clase por variedad de actividades de la escuela, con lo cual luego tuvimos que pasar la visita a este grado al día lunes, y la visita a Prebásica del lunes la pasamos al viernes, y así las cosas mejoraron. El hecho es que siempre se buscó la alternativa de solución, para mantener una visita semanal, haciendo las acomodaciones que fueran necesarias, y contando afortunadamente con la colaboración de las docentes.

El primer encuentro con cada grupo de niñas, niños o jóvenes marcó el inicio de la segunda inmersión de campo en el mes de mayo; se decidió que este periodo de trabajo de campo abarcaría cuatro meses, para que en cada mes se trabajara con uno de los materiales didácticos asignados, es decir, un cuento con su respectiva guía didáctica. Esta distribución se resume en la siguiente tabla:

Tabla 6: Distribución de materiales didácticos de acuerdo al nivel

Nivel	Cuento y guía didáctica	Pueblo autor
Prebásica	El palo de brujo	Lenca
	Anasi, el conejo y compadre tigre	Isleño
	La joven prudente	Miskito
	Barugu	Garífuna
Básica Ciclo I	La tierra se queja con Tomán	Tolupán
	Juan y el conejo	Miskito
	El pacto que no se realizó	Lenca
	La leyenda de Chawuwuaca	Pech
Básica Ciclo II	El Dingutídiuma	Garífuna
	El venado y su compadre tigre	Tawahka
	La siguamonta	Chortí
	El sisimite, la niña y el caballito	Tawahka
Básica Ciclo III	La sirena de Botija	Garífuna
	El origen del Pesh	Pech
	La danta que hizo Dugú	Garífuna
	El origen de los ríos	Tolupán

Con cada docente se elaboró una calendarización para establecer fecha de apertura del espacio dedicado a la implementación de la propuesta curricular, al cual debían asignar un nombre tal como lo indica el guión metodológico, por ejemplo: "La hora del cuento intercultural"; se estableció también el orden que seguirían los cuentos, y se asignó fecha para cada actividad de la guía didáctica de cada cuento; esto serviría además para que las docentes alinearan el proceso de validación con su jornalización de contenidos que elaboran en febrero para el desarrollo del año escolar.

Como tareas preparatorias, las docentes debían elaborar algunos recursos: una caja o bolsa decorada, un vestuario para el personaje de cuentacuentos, rótulos o carteles con el nombre del espacio y otros mensajes pertinentes, las ilustraciones del cuento a narrar, y cualquier otro recurso indicado en la guía didáctica respectiva.

Algunas empezaron en mayo, pero otras lo hicieron hasta el mes de junio, por diversos atrasos en esta preparación, siendo uno de estos su resistencia a ejecutar la validación o, más exactamente, su negativa a actuar como cuentacuentos. Esto obligó a realizar un proceso de negociación, para convencer a la docente de continuar, debido al compromiso que había asumido al asistir a la capacitación, y asegurándole que se le daría todo el apoyo en materiales (para no afectarlas en su economía), o en la preparación, y además procuramos bajar su nivel de estrés en el sentido de que no se sintiera bajo evaluación, que como ella lo hiciera estaría bien puesto que era un experimento.

De esta manera descubrimos que un par de docentes estaban participando en el Proyecto de Investigación de manera forzada, que habían sido enviadas a la capacitación sin ningún tipo de explicación o persuasión, y que incluso lo habían sentido como un castigo o imposición. Mientras que la mayoría, según lo plasmaron en la hoja de evaluación, sí se sentía satisfecha e incluso afortunadas de haber sido enviadas al curso.

Al final, y por temor a perder el espacio de validación, ofrecimos apoyo al menos en el desempeño como cuentacuentos, y que la docente se encargara solamente de desarrollar el resto de actividades. En otros casos, aunque la docente comenzó y hacía un buen desempeño como cuentacuentos, hubo semanas en que cancelaba o posponía la actividad porque no había tenido tiempo de prepararse... De nuevo, para no afectar la implementación de la propuesta curricular como estaba planificada, ofrecimos asumir el desarrollo de todo pero contando con la presencia de la docente en el aula. Y en otros casos, lo hicimos porque ciertamente la maestra no ofrecía una performance de calidad como cuentacuentos, ni aplicando la guía didáctica, y esto afectaba la eficacia e impacto global de la propuesta curricular.

Esto demuestra que procuramos controlar al máximo (tanto como nos era posible), la implementación de la propuesta, cumplir con requisitos internos, de manera que se siguiera a cabalidad todo lo indicado en el guion metodológico y las guías didácticas, con miras a obtener unos resultados que nos reflejarán su nivel de logro en condiciones lo más cercanas al ideal. Es decir, desde el ideal de un personal docente con el conocimiento y las habilidades para hacerlo, contando con los recursos mínimos y el acondicionamiento de aula básico.

Superando estos altibajos, que nos dejaron valiosas lecciones, se logró arrancar con la validación.

Una vez aperturado el espacio, se mantuvo en funcionamiento hasta el mes de agosto. Algunas finalizaron los primeros días del mes de septiembre, y se dio el cierre del espacio, en algunos casos de manera muy especial: con un concurso de cuento, pero con la mayoría se hizo un recordatorio de todos los cuentos y contenidos sobre los pueblos aludidos, y elaborando un cuento nuevo con elementos de todos los cuentos narrados.

Finalizado el período de trabajo de campo, se procedió a realizar una reunión de evaluación final con las docentes que se mantuvieron participando, organizadas en tres grupos focales: uno en La Ceiba, otro en Corozal, y otro en El Pino. Para dicha reunión se preparó un instrumento que sirvió como guía para evaluar los materiales didácticos y el propio aprendizaje y desempeño, a manera de una autoevaluación.

También se realizaron entrevistas abiertas semi estructuradas a las y los estudiantes de manera individual y en algunos casos como grupo focal. La elección de las y/o los estudiantes corrió por cuenta de la profesora, y se procuró que fuera una muestra representativa de género, es decir que se procuró entrevistar igual número de niñas y de niños. Para estas entrevistas las preguntas básicas eran: ¿qué cuento te gustó más? ¿qué es interculturalidad?, pero a medida que se hacían más entrevistas, se fueron agregando algunas preguntas que surgían espontáneamente.

Además, se realizaron entrevistas abiertas semi estructuradas a otros miembros de la comunidad educativa: personal directivo, madres de familia, y las personas que conocieron de la propuesta curricular por haber colaborado como traductoras del español a lengua garífuna y miskita. Para cada actor, se plantearon algunas preguntas básicas, pero en el desarrollo de la entrevista surgieron otras interrogantes y otros comentarios.

Finalmente, también se realizaron acciones de socialización de los resultados: presentación de ponencias en congresos, envío de artículo de divulgación a revistas indexadas, reuniones con la Red de Direcciones Departamentales de la zona Norte, y con el equipo de docentes.

En resumen, el proceso de investigación se inició en febrero y culminó en el mes de octubre. Para el ilustrar su evolución, se muestra el siguiente cronograma:

N°	Actividad	Meses																			
		Feb		Mar		Abr		May		Jun		Jul		Ago		Sept		Oct		Nov	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	Elaboración del plan de trabajo.	■																			
2	Selección de centros educativos y docentes que participarán de la investigación, en el Departamento de Atlántida.	■	■	■	■																
3	Diseño de instrumentos de recolección de datos.				■	■															
4	Producción de materiales educativos a ser utilizados: -para la formación docente.				■	■															
	-Guion metodológico y guías didácticas				■	■															
	-Libros álbum (cuentos ilustrados)				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■							
5	Adquisición de recursos para recolección y análisis de datos.	■	■						■	■											
6	Desarrollo de la capacitación docente.					■	■														
7	Aplicación de la estrategia didáctica. Recolección de datos mediante técnicas etnográficas (observación de aula, entrevistas, registro fotográfico, etc.)								■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
8	Análisis de datos y sistematización de resultados.									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
9	Elaboración de informe final.																		■	■	■
10	Socialización de resultados.																		■	■	■

Se dio un retraso en el análisis de resultados y en la elaboración del informe final, dado que para realizar las entrevistas a miembros de la comunidad educativa se invirtió más tiempo del previsto, y porque el tiempo disponible de la investigadora principal se redujo a la mitad por el inicio del tercer período académico en la UPNFM, en el cual comenzó a atender su carga académica obligatoria. Por ello, se finalizó en noviembre en lugar de octubre como se había planificado.

Para un mayor detalle sobre el cumplimiento de actividades, presentamos la siguiente tabla:

Tabla 7: Cumplimiento de actividades de acuerdo a estado del proceso, producto y observaciones

Actividad	Estado	Productos	Observaciones
Elaboración del plan de trabajo.	Completa	Plan general elaborado.	Consiste en el diseño del Proyecto. Estaba listo desde el año anterior.
Selección de centros educativos, grados y docentes que participarán de la investigación, en el departamento de Atlántida.	Completa	Listado de centros seleccionados y docentes seleccionadas.	Tomados del listado oficial de la Dirección Departamental de Educación. Los criterios principales de selección fueron: <ul style="list-style-type: none"> - cercanía - seguridad - fácil acceso desde la carretera principal <p>La selección de docentes fue hecha por el director o directora de centro, bajo sus propios criterios.</p>
Diseño de instrumentos de recolección de datos.	Completa	Hoja de evaluación de la capacitación. Listas de cotejo. Hoja de evaluación final para grupo focal con docentes.	A medida que se avanzaba en el trabajo de campo se fueron diseñando instrumentos adecuados al tipo de datos cualitativos que se necesitaba recolectar.
Producción de materiales educativos a ser utilizados: a) para la formación docente.	Completa	Folleto conteniendo 5 capítulos sobre los contenidos estudiados en la capacitación.	Cada docente recibió un folleto.
b) Guion metodológico y guías didácticas	Completa	1 Guión Metodológico General (GMG) 16 guías didácticas	Se entregó un GMG por centro educativo, y un grupo de 4 guías didácticas a cada docente según su nivel (prebásica, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo).
c) Libros álbum (cuentos ilustrados)	90%	La mayoría de las docentes elaboraron al menos un cuento ilustrado. 13 de cuentos ilustrados elaborados (ver en Anexo 1)	El costo económico de este producto fue resentido por algunas docentes, lo cual las hacía negarse a participar en el Proyecto. Para asegurar la calidad visual del cuento y reducir negativa de participación de algunas docentes, esta tarea fue asumida por la investigadora principal. Los gastos corrieron por cuenta de la investigadora. Hubo tres cuentos que no fueron preparados como libro álbum dado que dos fueron censurados y uno correspondía desarrollarlo en un grado que quedó fuera de la validación.
Adquisición de recursos para recolección y análisis de datos.	Completa	Se instaló software gratuito (Atlas.ti y 360 Total Security) en la computadora personal de la investigadora principal. Tablet, USB y celular propiedad de la investigadora principal.	No fue posible obtener fondos para la compra de antivirus y software especializado. Esto afectó el proceso de análisis de datos, ya que se tuvo que hacer manualmente.

Desarrollo de la capacitación docente.	Completa	17 docentes capacitadas	Hubo algunas inasistencias, pero la mayoría asistieron los tres días.
Implementación de la propuesta didáctica. Recolección de datos mediante técnicas etnográficas (observación de aula, entrevistas, registro fotográfico, etc.)	Completa	Fotografías Audios Vídeos Diario de campo Hojas de evaluación Listas de cotejo	El registro de datos en diario de campo de forma inmediata era difícil ya que las visitas a los centros educativos eran seguidas y quedaba poco tiempo para escribir, entre cada una. Solo se dedicaba tiempo completo por la tarde, ya que las visitas se hacían por la mañana. Las entrevistas a miembros de la comunidad se extendieron más tiempo del planificado, abarcando incluso el mes de octubre que correspondía al cierre del Proyecto.
Análisis de datos y sistematización de resultados.	En proceso	Informe final	
Elaboración de informe final.	En proceso	Informe final	
Socialización de resultados.	En proceso	Presentación de ponencia en Congreso Mesoamericano de Investigación de la UNACH, en Chiapas, México (5-7 de octubre). Reunión con personal de la Red de Direcciones Departamentales de la zona Norte. Reunión con docentes participantes. Directora y colectivo docente del CURCEI. Presentación de ponencia en Congreso de Español, UPNFM, Tegucigalpa (18 de noviembre). Publicación de artículo en revista indexada.	

5.5. Procedimiento de recolección de datos

Considerando la división del proyecto de investigación en dos componentes, el procedimiento de recolección de datos se puede explicar tomando en cuenta esta división. Nuevamente, haremos mención de algunas problemáticas, resultados o hallazgos que surgieron en este proceso.

5.5.1. La formación de docentes en servicio en educación intercultural

Para valorar el proceso de capacitación en educación intercultural y para la implementación de la propuesta curricular, se recabaron datos en dos momentos: al finalizar el curso de capacitación y al finalizar el periodo de validación. En el primer momento se utilizó una hoja de evaluación individual que fue llenada y entregada en el mismo lugar de la capacitación. En el segundo momento, se utilizó otra hoja de evaluación individual que fue llenada, una parte, durante la reunión de grupo focal, mientras que otra parte, de autoevaluación y con preguntas de respuesta abierta, se dejó para llevar a casa, y se recolectó otro día, con el propósito de que la docente se diera el tiempo suficiente de reflexión para anotar sus respuestas.

Las respuestas de ambos instrumentos fueron tabulados, haciendo un reconocimiento de las unidades de significado más frecuentes para cada aspecto evaluado (categorías de análisis teóricas, predefinidas), y así reflexionar sobre los datos y derivar conclusiones y recomendaciones.

Otra estrategia para recolectar datos de este componente fue realizar evaluación formativa con las docentes utilizando una lista de cotejo sobre el desempeño como cuentacuentos (Anexo 2), a lo largo de los cuatro meses que duró la validación. Sin embargo, sobre este instrumento no se reunieron datos que pudieran ser cuantificados o analizados identificando tendencias, por diversos motivos:

- Aplicar ese instrumento parecía aumentar el estrés de las docentes en el proceso, así que se dejó como un recurso de autorregulación más que de corrección, de uso libre y voluntario.
- Nuestro acompañamiento buscaba animar a la docente a continuar con la validación, y no provocar su desánimo por no hacerlo de acuerdo a la expectativa indicada en la lista de cotejo.
- La mayoría de las docentes no pudo hacerse cargo de desarrollar las actividades, y la investigadora asumió esta responsabilidad para no cancelar el proceso de validación.

5.5.2. La validación de la propuesta curricular en educación intercultural

En relación con este componente, se utilizaron las siguientes técnicas etnográficas, instrumentos y recursos tecnológicos:

a) Observación participante

Sirvió para apoyar a las docentes en la aplicación fiel e idónea de la guía didáctica. Nuestra participación asumiendo el desarrollo de alguna parte de las actividades (o todas) sirvió para modelar la correcta o más conveniente manera de ejecución, de acuerdo a nuestro criterio como especialistas en educación intercultural y como autora de la propuesta curricular. No se consideró un devenir tan negativo, se asumió como una necesidad del proceso de capacitación de la docente ahora en una modalidad práctica. Y sobre todo fue de gran utilidad para experimentar de forma más protagónica la implementación de la propuesta curricular, permitiendo sopesar las posibilidades reales de la puesta en práctica de todo lo que antes fue solo imaginado en una mesa de biblioteca, entre los libros de literatura especializada.

De las 11 docentes que se mantuvieron participando en el Proyecto, solamente tres lograron cumplir con una participación activa. Este resultado nos hizo ver que la selección de la muestra debió regirse por la identificación de docentes con talento actoral o, al menos, la voluntad y motivación por desarrollarlo.

Todas las sesiones de actividad con todas las docentes fueron grabadas en vídeo con una tablet, a excepción de algunas por algún error en el manejo del equipo. La grabación sirvió de apoyo para el posterior llenado del diario de campo.

b) Observación no participante

Fue la menos aplicada dado que la mayoría de las docentes no pudieron cumplir con la ejecución de las actividades. En los casos en que sí se dio, logramos dedicarnos al registro fotográfico o grabación de vídeo, y en muy esporádicas ocasiones nuestra participación se limitó a brindar alguna acotación sobre el contenido en enseñanza. Se procuró en lo mínimo hacer correcciones a la docente durante su desempeño, optando en cambio por comentarle esas correcciones en privado una vez finalizada la actividad.

c) Entrevistas abiertas semi estructuradas

Durante los meses de validación, se realizaba una entrevista muy breve a cada docente, al finalizar la actividad en el aula, a manera de evaluación inmediata y puntual. Era una conversación informal, que partía de preguntas básicas como: qué le pareció la actividad, qué le gusto, qué no le gustó... Poco a poco, en la medida que se iban definiendo unidades de significación y categorías, a esta pregunta central se añadieron otras sobre la reacción o el desempeño de niñas y niños o sobre la guía didáctica, o sobre el cuento narrado, los recursos utilizados, etc., siendo siempre una plática breve, puesto que la investigadora tenía que partir al otro centro educativo, o la profesora debía continuar con sus clases, o porque era hora de recreo y también requería su tiempo para tomar una merienda o descanso.

Bajo esta dinámica cotidiana se recabaron los datos más valiosos de esta investigación ya que se lograban registrar las impresiones frescas tanto de las docentes como de la investigadora, capturando así su nivel de satisfacción, observaciones críticas y aprendizajes sobre la experiencia vivida. La entrevista era grabada utilizando el teléfono celular y esta grabación servía de apoyo para el llenado del diario de campo, donde se transcribían fragmentos relevantes de tal entrevista, esto es: las unidades de significación clasificándolas por categoría de análisis.

También se realizaron entrevistas durante el mes de septiembre y octubre, en la etapa final de la investigación, para recabar las impresiones y valoraciones de diversos actores de la comunidad educativa: estudiantes, madres de familia, personal directivo y colaboradores. Todas las entrevistas se hicieron en jornada matutina.

Las entrevistas a los y las estudiantes fueron individuales en su mayoría, pero algunas se hicieron como grupo focal. La elección de estudiantes a ser entrevistados corrió por cuenta de las profesoras, ya que confiamos en que elegirían a aquellos y aquellas estudiantes que podrían expresarse sin dificultad en la entrevista, y que tendrían algo relevante que declarar. En esta muestra, no se entrevistaron estudiantes de prebásica.

Para entrevistar a madres o padres de familia se aplicó como estrategia estar en la entrada del centro educativo a la hora de entrada u hora de salida para aprovechar el momento en que llegan a dejar o a recoger al hijo o hija. Esto no funcionó en los casos en que era otra la persona que los acompañaba, o si llegaban solos, como ocurre en grados superiores. Por ello, las entrevistas a progenitores no fueron abundantes. En ningún caso se hizo visita domiciliar dado las limitantes de tiempo disponible por parte de la investigadora. Solamente en una escuela se logró aprovechar la circunstancia de una sesión convocada por la Dirección del centro, de manera que en los minutos previos al inicio de la sesión se hicieron varias entrevistas a madres de familia. Hubo dos casos particulares que nos aportaron datos muy valiosos: una madre que estuvo como invitada en un aula, y una madre que colaboró como traductora de un cuento. De ambas se obtuvieron importantes opiniones.

En resumen, las entrevistas sirvieron para recolectar las valoraciones, opiniones, testimonios, comentarios críticos y sugerencias de todas las personas involucradas en el proceso de validación. Estos datos de índole cualitativa se registraron mediante grabación con teléfono celular, y en algunos casos mediante grabación de vídeo o solo audio con una tablet. Cuando era posible, se usaban ambas herramientas para que, si uno fallaba, el otro suplía el fallo y así no perder el registro de datos.

Estas entrevistas a actores de la comunidad no fueron transcritas en su totalidad, solamente se transcribieron unidades de significado que servirían para ejemplificar las categorías de análisis y sustentar conclusiones relevantes del estudio. En algunos casos, sí se hizo una transcripción casi completa de la entrevista, dada la riqueza de datos que contenía.

d) Diario de campo

Como parte de la organización del trabajo de campo, el llenado del diario de campo se realizaba por las tardes, después de almuerzo, en la oficina. Cuando era posible, se tomaban algunos apuntes al finalizar la actividad con cada grupo. En algunos momentos fue necesario recurrir a la grabación de notas de voz

mientras se iba conduciendo, en el tiempo de traslado de un centro educativo a otro, para no perder datos (es decir, olvidar impresiones o reflexiones relevantes inmediatas a la experiencia).

En un inicio, los apuntes seguían un orden narrativo lineal cronológico, pero luego de las primeras semanas de actividades, ya se logró organizar este registro escrito en torno a unas categorías tentativas que poco a poco se fueron afinando a medida que se comparaban los segmentos de análisis hasta que no surgieron nuevas categorías, logrando así la saturación. En lo sucesivo, las nuevas anotaciones eran clasificadas fácilmente en las categorías creadas.

Además, como resultado de este proceso de afinamiento, el diario de campo se organizó en torno a tres unidades: las docentes, las niñas y los niños, los cuentos ilustrados. Cada uno con categorías de análisis diferentes pero complementarias (Anexo 3).

Otro formato de diario de campo fueron las anotaciones en cada guía didáctica sobre cada actividad con cada grupo, de manera que logramos registrar comentarios sobre cada paso, de lo hecho y de lo que no se hizo (por adecuación, por falta de tiempo, o por simple olvido durante el *performance*). Estas anotaciones servirán para modificar o editar cada guía didáctica.

Finalmente, también se tomaron apuntes de tipo general, es decir, un diario de campo sobre todo el acontecer en torno al proceso de investigación.

e) Lista de cotejo sobre el aprendizaje de la competencia intercultural

Tratándose de la validación de una propuesta curricular y sus materiales educativos, y de la capacidad de un grupo de docentes para implementarla, un dato de especial relevancia era verificar el logro de los aprendizajes meta en niñas y niños beneficiarios, como efecto de dicha propuesta, materiales y desempeño docente.

Para tal verificación, se contaba con una lista de cotejo (Anexo 4), que había sido diseñada con base en los fundamentos teóricos que ya antes hemos referido como contenidos en la Tesis Doctoral que sirvió de antecedente al Proyecto de Investigación.

La lista de cotejo se componía de dos versiones, el modelo A y el modelo B, y se solicitó a las docentes que las evaluaran mediante su uso, y que emitieran una valoración final en términos de cuál les parecía más adecuada para monitorear el aprendizaje de la competencia intercultural en sus estudiantes.

Derivado de la validación de la lista de cotejo, se obtuvo además una evaluación por parte de las docentes sobre el nivel de logro de sus estudiantes en el mencionado aprendizaje. Sin embargo, estos datos no fueron considerados en el análisis porque luego de observar cómo había sido llenada por las docentes, se dudó de su validez y confiabilidad. Por ello, se convirtió en fuente de datos sobre la capacitación docente. Es decir, sirvió para darse cuenta de que el uso de este instrumento debió explicarse en el curso de capacitación.

Debido a lo anterior, las fuentes de datos sobre el aprendizaje de la competencia intercultural fueron dos: la entrevista abierta semi estructurada que realizamos a niñas y niños de forma individual o en grupo focal, como ya se explicó antes, y las anotaciones de la docente en la hoja de evaluación final del grupo focal.

5.6. Tratamiento de los datos

Entre las muchas opciones para procesar los datos, una de las técnicas aplicadas fue la metacodificación (Hernández *et. al.*, 2014: 440), dado que para cada unidad o segmento nos preguntamos que categoría estaba

presente y cuál era su dirección y valencia en relación a unos temas previamente definidos, lo cual se organizó en una matriz de alineación horizontal.

Para ello, tomamos como guía la alineación coherente entre objetivos generales, objetivos específicos y resultados e impactos esperados (Anexo 5) que fueron planteados en el proyecto de investigación. Éste último nivel fue tomado como nexo inmediato con los datos y se convirtió en la lista de temas a los cuales se vinculaban las categorías de análisis creadas y sus respectivas unidades de significado o segmentos. Es decir que los datos se codificaron tomando como referencia dos ejes: en primer lugar mediante las categorías que producían de sí mismos, y después relacionando éstas categorías con unos temas derivados de los resultados esperados, cuya manifestación remite a su vez al logro de los objetivos. Esta vinculación coherente se organizó en otra matriz (Anexo 6) de la cual mostramos un ejemplo:

Tabla 8: Matriz de alineación coherente entre resultados esperados, temas, instrumentos y categorías (ejemplo)

Resultados e impactos esperados	Observable en (temas)	Instrumentos de recolección de datos	Categorías de análisis
Niños y niñas indígenas, mestizos y afro hondureños educados en los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural.	Nivel de aprendizaje de la competencia intercultural.	Diario de campo	• Valoración de la docente sobre reacción y evolución del grupo.
			• Reacción a la enseñanza e información intercultural.

Fue un proceso de clasificación: buscar en qué categoría encajaba cada segmento en tanto representativo de la misma, y luego en dónde encajaba cada categoría en tanto evidencia del tema o resultado esperado. Este tratamiento se aplicó a los datos que producían los diarios de campo y las entrevistas y el criterio para identificar los segmentos o unidades de análisis fue de “libre flujo”, es decir, sin establecer una medida restrictiva o específica para su extensión (ibíd., 427).

En cuanto al tipo de categorías manejadas, en su mayoría fueron “esperadas” y “centrales para el planteamiento del problema”, es decir, sirven para responder nuestra pregunta central de investigación; algunas pocas fueron “inesperadas” y aportaron hallazgos no previstos, y con ello importantes recomendaciones para futuras réplicas. Debido a que se trata de una validación, y siguiendo la clasificación de Bogdan y Biklen (2003) (en: ibíd., 433), reunimos categorías sobre todo de la “perspectiva de los participantes” de la comunidad educativa, así como sobre: actividades, estrategias, relaciones, y ambiente.

En relación a los datos que produjeron otros instrumentos (hojas de evaluación, listas de cotejo), las categorías estaban predefinidas; las incluidas en las listas de cotejo son categorías de tipo teórico (ibíd.), es decir, se fundamentan en el marco teórico de la investigación.

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Al igual que en el apartado sobre el procedimiento de recolección de datos, presentamos el análisis y resultados considerando la división del proyecto de investigación en sus dos componentes: la formación docente y la validación de la propuesta curricular.

6.1. La formación de docentes en servicio en educación intercultural

En relación a este componente, el resultado principal esperado era lograr conformar un grupo de docentes capacitados en la teoría y metodología de la educación intercultural para desempeñarse como eficientes educadores interculturales. Para confirmarlo, consideramos tres vías:

- a) conocer el nivel de satisfacción de las docentes con el curso de capacitación recibido;
- b) establecer mediante observación en aula el nivel de eficiencia en el desempeño de las docentes para aplicar lo enseñado en el curso;
- c) conocer la propia autoevaluación de la docente sobre su nivel de aprendizaje alcanzado.

La primera vía se abordó con una hoja de evaluación individual que comprende tres categorías principales: logística, metodología y contenidos, facilitadora. La tabulación de datos en torno a estas categorías y su respectivo análisis se presentó como informe de avance. En general, la valoración de la capacitación fue muy positiva, como lo reflejan los siguientes comentarios:

- *Excelente el seminario, me gustó muchísimo. Felicidades.*
- *Salimos de la rutina, porque la Doctora es amable y dinámica, y aprendimos mucho.*
- *Me gustó la capacitación, aprendí algo nuevo y lo pondré en práctica. La felicito por su espíritu de superación, es muy dinámica, tiene dominio propio y se preparó muy bien. Usted transmite mucha paz. Muy excelente la capacitación. Tiene mucha calidad humana.*

Otras valoraciones globales sobre la capacitación fueron expresadas oralmente durante la plenaria final, así que presentamos una transcripción del audio grabado:

- *[En esta oportunidad] realmente nos sentimos capacitadas... en otras ocasiones ya sabemos que cuando nos mandan a capacitación en realidad vamos a una autocapacitación.*
- *Esta capacitación me ha encantado... por primera vez le dije a mi Directora: Le agradezco que me envié porque aprendí mucho, aprendí algo nuevo, me ha gustado.*
- *En otras capacitaciones nos vamos temprano, a las 9 ya nos queremos ir, pero aquí eran las 12:30 y aquí seguíamos...*
- *Me interesa ir a hacerlo a las aulas de mis compañeras de trabajo.*

Y surgió una opinión muy valiosa ya que se enfocó en todo el proyecto de investigación, es decir, en la promoción e institucionalización de la educación intercultural en el Sistema Educativo Nacional:

- *Me han gustado tanto los temas estudiados porque no me imaginaba que ocurrían tantas cosas, actos de discriminación como el que nos mostró en las diapositivas... no imaginaba que esas barreras existían... el hecho de implementar en nuestras aulas esta metodología va a contribuir a evitar ese comportamiento... Incluso pueden llegar a sentir curiosidad por conocer otras culturas, otros países, podrán encontrar otras oportunidades de trabajo, en fin... les abriré la mente...*

La segunda vía para evaluar la capacitación brindada a las docentes se concretó a través del diario de campo, ya que después de estar en aula procedíamos a anotar todas nuestras observaciones, que se fueron convirtiendo en segmentos o unidades de significación y que fuimos clasificando en las siguientes categorías:

- Nivel de compromiso de la docente
- Nivel de estrés de la docente
- Nivel de cumplimiento de la metodología en general y de cada guía didáctica en específico
- Calidad de desempeño como cuentacuentos

- Calidad de desempeño como educadora intercultural
- Nivel de integración con currículo oficial
- Nivel de satisfacción de la docente con su propio desempeño

Cada una de estas categorías tiene tres expresiones: la positiva, la intermedia y la negativa, es decir, los segmentos indican un alto, mediano o bajo nivel, un buen desempeño o un mal desempeño.

En total se llenaron 96 diarios de campo (ver Tabla 9) sobre el desempeño docente, que equivalen al total de visitas que se realizaron. El día que por factores personales o externos la actividad era pospuesta, no se llenaba diario de campo específico, pero quizás sí se incorporaban algunos apuntes en el diario de campo general.

Tabla 9: Total de diarios de campo llenados sobre desempeño docente

Docente	Cantidad de visitas
D1_JMGzA_3o	11
D2_GCzA_7o	9
D3_FMzA_1o	3
D4_FMzA_2o	
D5_BRAzA_Pb	0
D6_BRAzA_Bch	0
D7_RRCo_1o	10
D8_DAPCo_Pb	10
D9_RA1zC_3o	3
D10_RA1zC_4o	12
D11_JRMzC_6o	11
D12_JRMzC_9o	4
D13_SEEPo_Pb	6
D14_FMEPi_1o	11
D15_FMEPi_5o	9
D16_CEEPi_PbA	9
D17_CEEPi_PbB	
TOTAL	107

A continuación presentaremos el análisis de los datos reunidos siguiendo el orden en cada categoría, y que reflejan los datos obtenidos en estos diarios de campo.

6.1.1. Nivel de compromiso de la docente vrs su nivel de estrés

En todo proyecto educativo, el recurso fundamental para garantizar su éxito es contar con el recurso humano capacitado para hacerlo y con la voluntad de hacerlo. Dentro de la larga lista de capacidades que un docente debe poseer para fungir con calidad como tal, consideramos que el óptimo desarrollo de su inteligencia emocional es un requisito muy necesario. Y creemos que dicha capacidad incluye que el docente sienta una genuina vocación por su oficio, porque ello le hace dar su mayor esfuerzo, le hace buscar la innovación y le hace sentir el deseo de ser

un mejor docente cada día para satisfacción propia y para ver los resultados en el desarrollo humano de sus pupilos. Por lo anterior, debe ser una persona comprometida con su propio desarrollo profesional.

En este sentido es que asumimos que para las docentes seleccionadas al azar, la participación en el proyecto de investigación debía representar una oportunidad muy valiosa y que, en consecuencia, cumplirían con los procedimientos de manera entusiasta. Pero esta no fue la respuesta general. Por ello, en nuestras anotaciones llegamos a aislar segmentos sobre qué tanto la docente demostraba interés o espíritu de colaboración en la ejecución del proyecto, qué tanto se entusiasmaba o motivaba, qué tanto tomaba iniciativas propias, qué tan creativa era en el proceso de adecuación curricular y de hacer realidad las indicaciones de las guías didácticas. Pusimos nuestra atención en este comportamiento tomando en cuenta que la participación en el proyecto implicaba una carga extra en la carga académica principal, aumentando el nivel de estrés de la docente y determinando el curso de la propuesta; por otra parte, observamos que sus obligaciones en el centro educativo podían afectar negativamente su nivel de cumplimiento de la propuesta curricular.

Algunos ejemplos de unidades de los diarios de campo que indican un alto o bajo nivel de compromiso son las siguientes:

Tabla 10: Ejemplos de segmentos de significado sobre alto nivel de compromiso

Código Docente	Segmento o unidad de significado	
	Alto nivel de compromiso	Bajo nivel de compromiso
D1_JMGzA_3o	<p>Es la única que empezó puntualmente en la fecha que correspondía.</p> <p>Se nota el esmero que pone para: acondicionar el aula y preparar a los niños y las niñas, preparar material didáctico.</p> <p>Otra vez había entrenado con unos estudiantes una dramatización de la historia. Tenía listo el espacio. También había preparado la ilustración, tenía listas las fotocopias. El día anterior me puso un mensaje para recordarme que me esperaba al día siguiente, o sea, para que yo le confirmara.</p>	
D2_GCzA_7o	<p>Preparó el rincón y lo llamó "Mañana intercultural" y ahí pegó las imágenes del cuento anterior.</p> <p>Aunque le propuse cambio de hora, no tuvo inconveniente y aceptó que fuera más temprano.</p> <p>La profe había olvidado que yo iba a llegar y tenía a los estudiantes listos para hacer un examen, pero lo canceló y les indicó que ordenaran las sillas para mi actividad.</p>	
D7_RRCo_1o		<p>Al menos acepta realizar la actividad con tal de no tener que preparar nada.</p> <p>No lee la guía, no prepara nada, pero al menos cumple con ceder el espacio para realizar la actividad.</p> <p>Permitió que yo realizara la actividad.</p> <p>Me cede el espacio pero no se queda en el aula.</p>

D8_DAPCo_Pb		Al menos cede el espacio. Siempre cede el espacio, y dice que hace reforzamiento de las reflexiones los días siguientes, en otros momentos.
D10_RA1zC_4o	La profesora me comentó que había dejado la guía en la escuela, no pudo prepararse la noche anterior. A pesar de eso, cumplió con realizar la actividad.	Mando mensaje de cancelación otra vez. Al principio se esforzaba en hacer las actividades, pero ahora se muestra cansada, ocupada. Cede el espacio, apoya con el control de disciplina... Pero no ha vuelto a esforzarse en leer la guía, en hacer de cuentacuentos.
D11_JRMzC_6o	Había paseo al campo AGAS por el Carnaval pero lo canceló con tal de no quedar mal conmigo.	
D12_JRMzC_9o		No hizo apertura del espacio de manera especial, anunciando algo, diciendo alguna introducción, o sea, no se preparó en nada.
D13_SEEPo_Pb	Dijo que sí le interesaba aprender la metodología para hacerlo ella aunque yo no estuviera: "...aunque ud no lo vaya a valorar y todo quiero hacerlo porque tengo la guía y hacerlo con ellos..."	Estaba enferma pero no canceló clases, pero sí me pidió que yo desarrollara toda la actividad por ella. Otra vez me pidió que yo desarrollara la actividad porque ella no había tenido tiempo de leer la guía.
D14_FMEPi_1o	Se preparó para la actividad, aunque olvidó la guía en casa. Preparó material didáctico. Limpió el aula antes de comenzar. Hizo la apertura del espacio. Había preparado a unos estudiantes para hacer una pequeña dramatización del cuento, con vestuario y otros elementos. Me esperaba y se esmera en preparar el aula y advertir a los estudiantes que se porten bien.	Dijo que la noche anterior se había sentido mal, así que no había logrado estudiar la guía... pero cede el espacio, lo espera de hecho.
D15_FMEPi_5o	Buscó el momento para finalizar la guía, a pesar de estar en semana de evaluación, a diferencia de otras docentes que por estar tan ocupadas cancelaron actividades.	
D16_CEEPi_PbA D17_CEEPi_PbB	Estaba pendiente por whatsapp, me preguntó si tenía listas las ilustraciones. Preparó los cartelitos con las palabras claves. Preparó un disfraz diferente para su personaje de cuentacuentos. Accedieron a unir las secciones y organizar el semicírculo, fueron muy colaborativas La semana pasada estuvieron muy ocupadas y no lo hicieron el lunes, pero sí lo hicieron el viernes, o sea que a pesar del estrés no bajaron su nivel de compromiso.	La profesora de la sección B ha dejado de participar en las actividades.

En cuanto al nivel de estrés que experimentaban las docentes, en realidad contamos con pocos registros de esta situación en los diarios de campo, porque las docentes en realidad no siempre nos informaban sobre cómo estaban, suponemos que lo hacían solamente en aquellos momentos en que la presión era demasiada y afectaba la actividad de la hora intercultural. Sirvan los siguientes segmentos para ilustrar esto:

Tabla 11: Situaciones de estrés en las docentes

Docente	Segmento o unidad de significado
D7_RRCo_1o	El Director se acercó a entregarle un aviso para una reunión para el día siguiente, y ya como por costumbre ella reaccionó protestando medio en serio y medio en broma “Ay no, yo no quiero más trabajo”. Me comentó que con primer grado es difícil el trabajo, que ella hace 6 años no tenía primer grado.
D11_JRMzC_6o	Mencionó que están cargadas de trabajo, por ejemplo, ya viene la celebración del día del árbol. Han tenido mucho trabajo entonces no le que da tiempo de leer bien la guía. La sentí agobiada un poco porque habían estado en un acto cívico y después había llegado la merienda escolar... pero de entrada le dije que mejor porque mientras terminaba la merienda yo podía preparar todo el escenario.
D14_FMEPi_1o	Mencionó que van atrasados con el contenido. Muy estresada por la celebración de fiestas patrias, habían dos actos cívicos y además ella tenía que decorar... noté que los despachó temprano para ponerse a decorar...
D16_CEEPi_PbA D17_CEEPi_PbB	La profesora mencionó que siempre están con mucho trabajo, que les han pedido las planificaciones, están trabajando en terminarlas.

Reconocemos que para la mayoría de las docentes fue muy estresante todo el asunto de implementar la propuesta curricular, en cuanto a los temores de no hacerlo bien, o quizás porque nuestra imagen como profesora de la Universidad Pedagógica con título de Doctorado las intimidaba... y la presión fue tal que se negaban a realizar la validación. También en algunos casos lo interpretamos como una simple rebeldía a no cargarse de más trabajo. Otras comenzaron pero en el camino el nivel de estrés aumentó y posponían las actividades a la siguiente semana... y otra vez a la otra... con lo cual vimos en riesgo la ejecución de todo el proyecto. Por ello, como ya se explicó antes, tuvimos que asumir el desarrollo de las actividades. Con lo cual la participación de algunas docentes en el proyecto de investigación quedó limitada a colaborar con el cuidado de la disciplina en el aula, o a introducir el tema, y algunas veces también se involucraban en algunas actividades de reflexión.

6.1.2. Nivel de cumplimiento de la metodología en general y de cada guía didáctica en específico

Esta categoría se refiere a si la docente demostraba que había leído el guion metodológico general y la guía didáctica del cuento a narrar, mediante la puesta en práctica de todas las indicaciones ahí dadas, o si expresaba directamente que había realizado una adecuación curricular.

En la siguiente Tabla mostramos algunos segmentos de las anotaciones registradas en el diario de campo que ilustran cómo se dio este desempeño:

Tabla 12: Nivel de cumplimiento de la metodología por las docentes

Docente	Segmento o unidad de significado
D1_JMGzA_3o	Hizo lo indicado en la guía de que los niños confeccionaran tambores, como tarea en realidad, no en el aula, aunque no todos lo habían llevado. Es la única que he visto que prepara su ficha para tenerla a mano y así no perder la secuencia indicada en la guía para el desarrollo de las actividades... ni yo hago eso!
D9_RA1zC_3o	En un momento se acercó a mí para revisar la guía, entonces le marqué la reflexión que hacía falta, entonces sí la hizo...
D10_RA1zC_4o	Como no la había estudiado, tuvo que ir leyendo guía en mano.
D11_JRMzC_6o	Tenía todo preparado: aula, recursos, niños y niñas. Mostró un gran esmero en cumplir la guía. Valioso esfuerzo de la profesora en seguir la guía. Incluso dejó de tarea la actividad adicional de escribir una carta. La profe realmente procura cumplir con las indicaciones al pie de la letra.
D13_SEEPo_Pb	Mostró buena habilidad para crear un personaje diferente con su disfraz, y hasta cambió la voz.
D14_FMEPi_1o	Valioso esfuerzo por parte de la profe por seguir las indicaciones. Ella se disfrazó con un traje típico de danza folklórica.
D15_FMEPi_5o	Aunque confesó que no había leído la guía, pero como ya tiene asimilada la estrategia, logra improvisar bien... luego revisamos la guía y marcamos qué le hizo falta hacer y se comprometió a retomarlo en la siguiente jornada.
D16_CEEPi_PbA D17_CEEPi_PbB	La profesora fue muy hábil con el manejo de la actividad de animación. La guía se cumplió a cabalidad. Me pidió que yo le ayudara con las preguntas de reflexión. Se hicieron dos fichas en una sola sesión por la presión de tiempo... ya comienza mes cívico y tienen que hacer otras actividades.

Es importante comentar que el cumplimiento de la guía a veces no se daba en un 100 por ciento... por simple olvido ya que el curso de la interacción con niñas y niños hacía que se hicieran otras acciones o reflexiones que resultaban de gran interés, y el tiempo de la hora llegaba a su término; así tocaba marcar en la guía lo que había que falta retomar para la siguiente sesión. Así lo compartimos con una maestra: "Ella misma comentó lo que yo ya he experimentado: que se le olvidaban algunas partes..."

Por otra parte, pudimos notar que algunas docentes no cumplían a cabalidad con la guía didáctica sobre todo en la parte que corresponde a realizar ciertas reflexiones clave, ciertas preguntas didácticas diseñadas para generar los aprendizajes interculturales, debido a que en realidad no se sentían en capacidad de hacerlo; lo bueno fue que algunas al menos nos pedían colaboración en lugar de omitirlo, como consta en los siguientes registros del diario de campo sobre tres diferentes maestras:

- *Preparó el espacio con el rótulo en la pizarra, hizo el anuncio o apertura, hizo la actividad de animación, y luego de la Ficha 2 hizo hasta la actividad 8... Cabe destacar que las actividades de la 9 en adelante se refieren a la parte de reflexiones y enseñanzas interculturales... Quizás pueden resultar muy difíciles para ellas... y por eso no las están haciendo... o solo hacen unas preguntas pero sin inducir hábilmente los aprendizajes interculturales, porque realmente no poseen dominio del tema...*
- *Me pidió que yo le ayudara con las preguntas de reflexión.*
- *La profe comenzó la reflexión sobre el vegetarianismo, con la técnica "Qué pasaría sí..." [...] Luego me pidió colaboración a mí para hablar del tema.*

En los casos que se debía a falta de preparación, es justo describir la situación laboral de las docentes:

Tabla 13: Carga laboral de las docentes

Docente	Situación laboral
D1_JMGzA_3o	Doble jornada (diurna y nocturna)
D2_GCzA_7o	Doble jornada (diurna y vespertina)
D3_FMzA_1o	Una jornada (vespertina)
D4_FMzA_2o	Una jornada (vespertina)
D5_BRAzA_Pb	Una jornada (vespertina)
D6_BRAzA_Bch	Una jornada (vespertina)
D7_RRCo_1o	Una jornada (diurna)
D8_DAPCo_Pb	Una jornada (diurna)
D9_RA1zC_3o	Una jornada (vespertina)
D10_RA1zC_4o	Doble jornada (diurna y vespertina)
D11_JRMzC_6o	Doble jornada (diurna y vespertina)
D12_JRMzC_9o	???
D13_SEEPo_Pb	Una jornada (diurna)
D14_FMEPi_1o	Doble jornada (diurna y vespertina)
D15_FMEPi_5o	Una jornada (diurna)
D16_CEEPi_PbA	Una jornada (diurna)
D17_CEEPi_PbB	Una jornada (diurna)

Al intentar establecer una relación de causa-efecto entre el bajo nivel de compromiso y bajo nivel de cumplimiento de la metodología con el nivel de estrés, y la condición laboral de la docente, pues vemos que algunos resultados no son coherentes, ya que varias docentes que trabajaban una sola jornada no mostraron un alto nivel de compromiso, mientras que las tres profesoras que mostraron un alto grado de compromiso de principio a fin trabajaban doble jornada, así que concluimos que se trata de la voluntad de hacerlo o no.

Al revisar los datos de autoevaluación de las docentes en este aspecto, encontramos que solamente una docente reconoció que no lo hizo explicando la causa: “No se cumplió por falta de tiempo por actividades extra”. Otra docente, de las que no realizó las actividades, también escribió que “Se perdieron varios días de clases y eso como que se perdió un poco de tiempo con lo planificado”, pero las otras docentes que si se hicieron cargo de todo, confirmaron que habían logrado cumplir con las indicaciones de las guías. Estos datos nos hacen ver que en ningún caso se puede exigir cumplimiento de una planificación en el campo educativo, porque son muchos los factores que intervienen y afectan el desarrollo del proceso.

Sin embargo, quisiéramos suponer que esas docentes que aseguran que sí cumplieron con todo nos están demostrando que no importa la incidencia de factores externos, porque si se tiene la voluntad, el interés y suficiente control de la planificación, sí es posible sortear esos obstáculos y ejecutar con éxito la planificación.

6.1.3. Calidad de desempeño como cuentacuentos

La voluntad de cambio, de atreverse, de arriesgarse a salir de la zona de confort para experimentar, probar cosas nuevas, reinventarse, era un requisito muy importante y deseado en el recurso humano participante en la implementación de esta propuesta curricular debido a su actividad nuclear: el cuentacuentos. Tanto en la capacitación como a lo largo del trabajo de campo, en la evaluación final, y en los espacios de socialización de los resultados, todos y todas confirman que esta actividad inyectaba de un matiz y energía única a la intervención pedagógica.

Nuestras observaciones nos hicieron llegar a la conclusión de que ciertamente hay personas con habilidades histriónicas naturales, mientras que otras necesitan de mayor entrenamiento, sobre todo mental, es decir, su problemática no tiene que ver con dificultades físicas pero sí con barreras mentales y emocionales que no le permiten actuar.

De las 17 docentes que participaron en la capacitación, solamente 7 demostraron capacidad para desenvolverse exitosamente como cuentacuentos, porque hacían todos o casi todos los siguientes rasgos de expresión oral y corporal:

- Entona adecuadamente su voz según la historia que cuenta y según los personajes, haciendo matices o variaciones que dan colorido a la narración oral.
- Habla fuerte y claro, se le escucha bien.
- Pronuncia adecuadamente todas las palabras. No comete errores de dicción.
- Rectifica y autocorrige sus errores.
- Transmite con claridad y fluidez las ideas.
- Transmite entusiasmo.
- Da sentido y sentimiento a lo que narra.
- Hace gestos apropiados con el rostro según la historia que está narrando o el personaje que está interpretando.
- Se mueve en el espacio del aula de manera apropiada según la historia que está narrando, y procura mostrar cada ilustración a cada niño y niña dando tiempo para que la contemplen muy bien.

Sin duda, toda persona puede mejorar estas habilidades si se lo propone y si practica, y tratándose de maestras pues no es indispensable el apoyo de un especialista. Pero en los otros requisitos sí porque tienen que ver más con la metodología de la propuesta curricular, orientada a la educación intercultural, y esto era un aprendizaje más difícil, es decir que lo deseable era que fueran aprendiendo a hacerlos con el apoyo de la investigadora principal:

- Realiza la apertura y cierre de la sesión identificando el espacio correctamente, y presentando con realce la información sobre el Pueblo del que hablará el cuento.
- Representa un personaje especial o fantástico para contar el cuento, utilizando un disfraz original y actuando como tal, que puede ser de uno de los Pueblos indígenas o afro hondureños de Honduras. Se presenta con un nombre original y explica porqué viste así, de dónde es y de dónde viene, etc.
- Cumple con lo planificado en la guía didáctica.
- Demuestra seguridad, se nota su preparación, no está improvisando.
- Elaboró y utiliza recursos didácticos adecuados, de preferencia con material reciclado: las ilustraciones de cada cuento, los conceptos clave, fichas con las preguntas, rótulo de identificación del espacio ("La hora del cuento intercultural" u otro).

- Realiza un excelente manejo del tiempo, para evitar que las niñas y los niños se aburran y pierdan interés.

Como ya se explicó antes, con estos rasgos se elaboró una lista de cotejo que debía servir para que la docente y la investigadora principal evaluaran la actividad, en la dinámica de una autorregulación de desempeño por parte de la docente y corrección por parte de la investigadora principal, asumiendo que era como una continuación de la capacitación ya en el campo, de manera práctica.

Pero como habíamos observado que en algunas docentes el nivel de estrés era muy alto, sentimos que esta lista de cotejo las estresaba más, entonces optamos por dejarla como un recurso adicional que ella podría usar en casa, es decir, para que pudiera reflexionar tranquilamente y pensar en cómo mejorar lo que no estuvo tan bien para la siguiente jornada de trabajo, o sea, solamente como una autorregulación. Esto en el caso de las únicas 3 docentes que sí cumplieron con el rol de cuentacuentos hasta el final. Una de estas docentes anotó en su autoevaluación que: "Pues no mucho pero creo que puse mucho empeño". Estas palabras confirman nuestra hipótesis anterior: se puede tener mucho miedo pero con la práctica y "poniendo empeño" se puede lograr, tal y como señala otra docente cuando escribió: "Probablemente si práctico más y me meto más de lleno en el asunto me pueda convertir en una gran cuentacuentos". Otra docente demostró este logro porque era muy creativa en su preparación para contar los cuentos: cambiaba de vestuario, agregaba accesorios, o el uso de máscaras, como lo registramos una vez en el diario de campo:

A la profe se le ocurrió ponerse una máscara con el rostro de una señora miskita. Mencionó una comunidad: Kaukira, que de allí era de donde venía, y que le habían pedido venir a contar un cuento de los miskitos a la escuela.

Y otro testimonio muy valioso en esta línea es el siguiente:

Yo no tengo facilidad para contar cuentos, necesito más preparación porque el tiempo fue muy corto, solicito nos den más charlas para poderlos desarrollar mejor, porque noté que es muy importante conocer otros pueblos de nuestro país.

Esta misma docente sugiere que, debido a no sentirse en capacidad de hacer de cuentacuentos, se contrate personal especializado, como otra solución para no eliminar de la propuesta curricular la figura del cuentacuentos: "...solicito se contrate personal especializado de la escuela de bellas artes para desempeñar estas actividades." Lo cual nos demuestra que desde su percepción ve una unidad entre el elemento cuentacuentos, los cuentos de tradición oral y la educación intercultural, lo cual nos parece muy positivo.

Adicionalmente, otras docentes anotaron datos valiosos en la casilla de dificultades o desaciertos y en el de recomendaciones que nos servirán para mejorar la réplica de la propuesta curricular en otros contextos:

Tabla 14: Autoevaluación del desempeño como cuentacuentos

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS	DESACIERTOS O DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
D11_JRMzC_6o	Pues no mucho pero creo que puse mucho empeño	Que no todas las personas tenemos esa habilidad	
D2_GCzA_7o	N/A	Ninguno	Preparar a los niños para darle más realce.
D1_JMGzA_3o	Invitado especial		
D10_RA1zC_4o		La Doctora tiene la habilidad para contar cuentacuentos Yo no	Probablemente si práctico más y me meto más de lleno en el asunto me pueda convertir en una gran cuentacuentos
D14_FMEPi_1o	Aprendizaje técnica para contar cuentos	Hubo descontrol, indisciplina en los niños	Mejorar que dos personas se ayuden mutuamente
D15_FMEPi_5o	Aprendizaje técnica para contar cuentos		Disfraces de cada cuento
D17_CEEPi_PbB	Desarrollo su habilidad Aprendizaje para contar un cuento		

D16_CEEPi_PbA	Desarrollo de una nueva habilidad para el docente		Se necesitan dos personas para desarrollar la actividad
D13_SEEPo_Pb	Aprendizaje y técnicas para contar cuentos	Dificultad para los disfraces	
D7_RRCo_1o	Bueno, lo hizo muy bien		
D8_DAPCo_Pb	Considero que no tengo la facilidad para contar cuentos y solicito se contrate personal especializado de la escuela de bellas artes para desempeñar estas actividades. Yo no tengo facilidad para contar cuentos, necesito más preparación porque el tiempo fue muy corto, solicito nos den más charlas para poderlos desarrollar mejor, porque noté que es muy importante conocer otros pueblos de nuestro país.		

6.1.4. Calidad de desempeño como educadora intercultural

Esta categoría se refiere a en qué medida las docentes comprendieron los conocimientos dados en el curso de capacitación y pudieron utilizarlos para enseñar más y mejor sobre la diversidad cultural en el país, para orientar el comportamiento de sus pupilos en el aprendizaje de los conocimientos, actitudes y habilidades de la competencia intercultural, para revisar y cambiar sus propios esquemas mentales y su discurso sobre los pueblos indígenas y afro hondureños.

Dado que no todas las docentes se hicieron cargo de implementar a cabalidad la propuesta curricular, este desempeño solo se puede valorar en algunas de ellas. Los siguientes segmentos ejemplifican las anotaciones en el diario de campo sobre qué tanto estas pocas docentes lograron desarrollar sus habilidades como educadoras interculturales:

Tabla 15: Desempeño como educadora intercultural

Docente	Segmento o unidad de significado
D1_JMGzA_3o	Ella tiene claro que se trata de comparar y mostrar que tenemos las mismas emociones, enseñanzas, valores. Se notó su esfuerzo en enseñar el concepto de mediación. La profesora dirigió una reflexión en torno al pensamiento: sentimos igual pero pensamos diferente... estuvo muy bien, produjo muy buenas participaciones de parte de sus estudiantes.
D2_GCzA_7o	Me gustó mucho que a veces surgen comentarios y logró aprovecharlos para la educación intercultural. Me gustó que la profesora también tiene muy claro los objetivos del proyecto, porque en un momento ella llamó la atención sobre la diversidad humana que había en el aula.
D7_RRCo_1o	Hizo una muy buena improvisación al hablar sobre el cultivo de yuca que es propio de los miskitos, salió muy bien.
D11_JRMzC_6o	Creo que la profesora lo hace muy bien, pero le falta más dominio en algunas cosas, lo cual es normal... por eso las evaluaciones posteriores nos sirven mucho para hacerle ver cómo puede mejorar El discurso de la docente es apropiado. Ella hizo algunas reflexiones importantes, o sea que se esmera.
D13_SEEPo_Pb	Excelente! Manejo un discurso muy positivo durante toda la actividad. Yo le pasé el cartel con imágenes de los garífunas y supo aprovecharlo muy bien. Ella destacaba elementos y cómo a ellos les gustaba cosas de los garífunas: el pan, el pescado, la música... Solamente le corregí el uso del término "raza" cuando evaluamos la actividad al final.

	<p>Muy bien, lo hace muy bien, se nota que entiende el propósito subyacente de las actividades y reflexiones, o sea, mostrar cómo es esa cultura en estudio.</p> <p>Esta vez, cuando los niños dijeron que los garífunas era de la raza negra, la profe se acordó de la corrección que yo le hice, entonces esta vez supo enseñarles a los niños que lo correcto es decir pueblo garífuna, no raza.</p> <p>La profe hizo la introducción, hoy no la sentí tan inspirada... Pero como los niños le preguntaban por la gente que salía en el rótulo del cuento intercultural, entonces tuvo que improvisar una explicación... pudo ser mejor...</p>
D15_FMEPi_5o	<p>Hizo un hábil manejo de las reflexiones interculturales.</p> <p>Al inicio y a la mitad reforzó información sobre el pueblo del cuento. Desarrolló la reflexión sobre qué hacer para llevarse bien, a pesar de las diferencias... Dijo: "Nosotros debemos de tener siempre amigos y tratar de resolver cualquier problema aunque sea pesh, garífuna, mestizo, miskito... no importa de que grupo étnico sea, debemos aprender a convivir, a respetar a las demás personas..."</p> <p>Tiene claro de lo que se trata, los objetivos globales... reforzar trato igualitario... Promover la cultura que el cuento presenta... Todavía comete algunos errores en su discurso, en los conceptos que maneja.</p>
D16_CEEPi_PbA	<p>Enseñó sobre el pueblo indígena correspondiente, los lencas. Para ello hizo una demostración de cómo cargaban a sus bebés las mujeres, utilizando una muñeca y un trapo, esto fue muy gráfico y muy apropiado para preescolar y llamó mucho la atención.</p> <p>La profesora logró guiar la reflexión, enfatizando que se trata de una creencia de los lencas, y procuraba recalcar que ellos eran mestizos, o sea diferentes.</p> <p>La introducción la hizo la profesora y sí me pareció muy buena la manera en que ella les empezó a explicar sobre el pueblo.</p> <p>La profesora hizo la introducción hablando sobre los chortí, usando el cartel con imágenes sobre ellos, estuvo bien!</p>

Con base en estos ejemplos, podemos asegurar que en estas profesoras sí hubo un aprendizaje contundente, y que la capacitación fue efectiva en lo que se espera de ellas, sin ser suficiente, es decir, persisten algunas carencias que solo con más capacitación tanto teórica como práctica podrán ser subsanadas.

Comparando estos datos con los obtenidos mediante la autoevaluación de las docentes en la hoja de evaluación final, vemos que muy pocas tuvieron claridad sobre este rol.

Tabla 16: Autoevaluación como educadora intercultural

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS	DESACIERTOS O DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
D11_JRMzC_6o	SR		
D2_GCzA_7o	N/A		
D1_JMGzA_3o	Relación con personas de otras culturas		
D10_RA1zC_4o		Falta de conocimientos sobre nuestra propia cultura	Creo que con el tiempo necesario será de gran ayuda en la educación
D14_FMEPi_1o	Organizar ideas de las costumbres de los pueblos indígenas		Dos personas para mayor efectividad
D15_FMEPi_5o	Conocimiento de nuevas palabras, estrategias de contar cuentos		

D17_CEEPi_PbB	Organizar las ideas que conoce acerca de un pueblo		
D16_CEEPi_PbA	Ayuda para organizar ideas sobre la enseñanza de pueblos originarios		
D13_SEEPo_Pb	Conocimiento de nuevas palabras, estrategias para contar cuentos, seguridad.		Dos personas para ayudar a controlar el grupo
D7_RRCo_1o	SR		
D8_DAPCo_Pb			Recomiendo a la DDe contratar personas especializadas para desarrollar estas actividades

6.1.5. Nivel de integración con currículo oficial

Esto se refiere a sí la docente elaboró algún tipo de documento donde mostraba la vinculación de las actividades de la propuesta didáctica con su jornalización oficial. El resultado en este caso es muy sencillo: solamente una profesora lo hizo. Se trata de una de las docentes que se mantuvo desde el inicio hasta el final cumpliendo con todas las tareas y requisitos indicados en el guion metodológico general, haciendo de cuentacuentos, elaborando los cuentos ilustrados, etc. Y cabe agregar que su centro educativo ha estado participando en otro proyecto, financiado y monitoreado por USAID, el cual impulsa la aplicación del enfoque comunicativo. La Directora del centro manifestó que se sintió satisfecha de ver que la validación de la propuesta curricular llegó a complementarse con ese otro proyecto, por que observaba que de hecho las actividades eran ejemplos de la puesta en práctica del enfoque comunicativo.

Algunas docentes también hicieron alguna forma de integración con el currículo oficial, aunque no de manera formal escrita, si no más bien espontánea, si se daba la oportunidad de forma casual y no planificada. Según las declaraciones de las docentes, nos percatamos de que estas oportunidades se dieron en relación a ciertos contenidos en breves momentos del calendario escolar, como se constata en los siguientes segmentos:

Tabla 17: Integración con el currículo oficial

Docente	Segmento o unidad de significado
D7_RRCo_1o	Me dijo que esta semana está viendo en CCSS el tema de los derechos de los niños... entonces en una parte del cuento se puede relacionar porque uno de los personajes se come la comida de los niños.
D8_DAPCo_Pb	Combinó con el acto cívico de celebrar el día del árbol. La profe mencionó que justo esta semana están viendo el tema de la identidad, entonces que mañana ella iba a repetir lo que yo había hecho, reforzar la reflexión.
D15_FMEPi_5o	Los puso a escribir, siempre llamando la atención en la estructura interna general de un cuento: introducción, desarrollo, final o desenlace. Dijo expresamente que esta actividad les gusta y le ayuda mucho, le complementa otros temas en la clase de español. Dijo que venía un contenido sobre el tema de la discriminación y el racismo, que allí iba a retomar la reflexión.

Nuevamente, las anotaciones de las docentes desde su propia perspectiva nos ayuda a enriquecer este análisis. En la autoevaluación, las docentes escribieron lo siguiente:

Tabla 18: Integración de la propuesta curricular con la jornalización (autoevaluación)

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS
D11_JRMzC_6o	SR
D2_GCzA_7o	Utilizamos uno de los cuentos en un acto cívico [en la semana del no migrante]. Todo mundo quedaba impactado.
D1_JMGzA_3o	Adecuada a mi jornalización .
D10_RA1zC_4o	Eso sería lo ideal incorporar esta nueva metodología a nuestra jornalización.
D14_FMEPi_1o	Se integró fácilmente no hubo dificultad.
D15_FMEPi_5o	Hablar de la interculturalidad con facilidad, se integró fácilmente sin dificultades.
D17_CEEPi_PbB	Se integra con facilidad.
D16_CEEPi_PbA	Sí se integró fácilmente.
D13_SEEPo_Pb	Sí se integró fácilmente.
D7_RRCo_1o	SR
D8_DAPCo_Pb	SR

A pesar de que las docentes en su mayoría no asumieron la responsabilidad de integrar la propuesta en su jornalización con claridad y formalmente, lo cierto es que algunas nos comentaron que aplicaban algunas técnicas de la propuesta con otros cuentos o en otras situaciones de enseñanza, lo cual demuestra que gozaba de aceptación y las docentes realizaban sus propios experimentos con la misma:

Me gustó, me gustó mucho ya que la puedo implementar con otros temas, como de CCSS, porque es engorroso a veces para ellos cuando se estudia historia... en esta actividad ellos ponen atención, les motiva, quieren saber qué pasará después (D11_JRMzC_6o).

6.1.6. Socialización de la propuesta curricular con la comunidad educativa

La última vía para constatar el logro de los objetivos en relación a la formación docente es la revisión de las anotaciones de las propias docentes en la Hoja de evaluación final, en el apartado de autoevaluación el cual comprendía las siguientes aspectos:

- Cumplimiento de las guías
- Habilidad para desempeñarse como cuentacuentos
- Habilidad como educadora intercultural
- Integración de la propuesta con jornalización propia
- Socialización con la comunidad educativa (otros docentes, directores, MPF, etc.)

Como ya se habrá notado, son las mismas categorías aunque diferente instrumento y diferente estrategia de obtención de datos; así que ya fuimos añadiendo las respuestas en los apartados correspondiente, solo falta comentar los datos sobre qué tanto consideran las docentes que cumplieron con socializar la propuesta con la comunidad educativa. La siguiente Tabla nos lo muestra:

Tabla 19: Nivel de socialización de la propuesta curricular con la comunidad educativa

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS	DESACIERTOS O DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
D11_JRMzC_6o	Solo lo hice con la mamá de un niño garífuna que tradujo un vocabulario. El director y subdirectora llegan por la tarde Quedaban mirando y adivinando y entraban a preguntar que qué era eso...	Nos hizo falta socializarlo con los demás docentes. Uno anda corriendo...	Invitarlos a que participen en la actividad.

	al terminar todo... me preguntó de qué se trataba...		
D2_GCzA_7o	<p>Lo compartimos con 3er grado.</p> <p>La Directora se sentó un día a ver cómo era la situación... porque a ella se le dio el Guion Metodológico, y me dijo: por qué no se lo das a 3er grado? Y quedaron impactados... o sea a los niños les llama la atención que otros compañeros lleguen a narrarles... es algo nuevo... [se cambia] lo que es normal lo que es rutinario</p>	La mamá miskita no quiso venir	Los cuentos deben brindarse a los grados más pequeños ayudándoles a desarrollar su creatividad. Utilizando los alumnos grandes. Invitar a los directores.
D1_JMGzA_3o	<p>Socializamos con garífunas, misquitos, alumnos de otros grados y Directora.</p> <p>Integré a niños de primer grado porque no llegó la maestra, y estuvieron muy entusiasmados.</p> <p>Testimonio: La Directora miraba siempre... yo quiero poner en práctica esto de dar clases así... y entonces ya le expliqué yo, leyó los cuentos y todo, preparó todo [...] y que le salió todo bien bonito y la felicitaron.</p>		Involucrar otros niños(as) como invitados. Dedicar tiempo. Informar al inicio del año a los padres sobre el tema.
D10_RA1zC_4o	No se hizo	Dedicar tiempo	Desde inicio de año deberíamos socializar con los otros docentes y comunidad.
D14_FMEPi_1o		Falta de organización	Pendientes de promoverlo con otros maestros y padres
D15_FMEPi_5o		Falta de organización	Pendiente la socialización con padres y docentes, organización para lograrlo
D17_CEEPi_PbB			Pendiente la socialización con padres de familia
D16_CEEPi_PbA		Falta de organización	Pendientes de promoverlo con otros maestros y padres, requiere más tiempo.
D13_SEEPo_Pb			Requiere más tiempo para socializar con los demás compañeros y padres.
D7_RRCo_1o		No se hizo	
D8_DAPCo_Pb			Sería bueno socializarlo con los demás docentes

Como puede constatar, este proceso fue muy descuidado por parte tanto de las docentes como de la investigadora principal, hizo falta una mejor organización del tiempo y de responsabilidades ya que se dejó a

iniciativa de las docentes, pero éstas, por el factor estrés que ya analizamos antes, no siempre lo hacían. Solo si había iniciativa del mismo personal directivo es que se enteraban y asumían alguna acción de monitoreo o incluso réplica.

Es por ello que en la Tabla abundan las recomendaciones, las cuales resumimos en dos acciones básicas:

- Presentar el proyecto en una reunión de docentes, para incorporarlo en el POA y así organizar la implementación de la propuesta en todos los grados, añadir en los actos cívicos, etc.
- Presentar el proyecto en una reunión de madres de familia, para que apoyen el proyecto; es necesario que le pongan más atención a lo que sus hijos y/o hijas les cuenten, y así aprender juntos sobre interculturalidad. Probablemente será necesario incorporar a los temas de la escuela para padres, de manera que los padres y las madres reciban una formación básica que les permita comprender el por qué de ciertas enseñanzas.
- Siempre dedicar un tiempo en las reuniones de trabajo durante el año (tanto de docentes como de madres de familia) para evaluar el avance de actividades e introducir mejoras de ser necesario. En el caso de madres de familia, para aclarar dudas, modificar algún elemento, etc., o sea, recibir su retroalimentación destacando cómo evolucionan sus hijos y/o hijas en el aprendizaje de la competencia intercultural.

Consideramos como un resultado muy positivo la expresión de estas recomendaciones, porque denotan el deseo de continuar y mejorar la implementación de la propuesta curricular, no su cancelación.

6.1.7. Aprendizaje de la competencia intercultural en las docentes

Y pasando a un punto final en este análisis de datos, en la hoja de evaluación final para los grupos focales se colocaron unas preguntas de respuesta abierta sobre un aprendizaje clave cuyo nivel de logro deseamos verificar con mucho interés:

- ¿Qué entendían por interculturalidad antes?
- ¿Cuál ha sido el nuevo aprendizaje sobre el concepto de interculturalidad que esta experiencia les deja?

La primera pregunta fue reveladora porque nos dejó más elementos de diagnóstico sobre la situación previa a la intervención didáctica experimental, ya que las docentes admitieron que la palabra interculturalidad estaba rodeada de una sombra:

- *No lo habíamos analizado*
- *No la conocía en su contenido como tema de estudio*
- *No tenía una claridad sobre su definición*
- *No tenía una idea clara de su concepto*
- *Antes no la entendía*

En fin, no era una palabra a la que le hubieran puesto mucha atención o mucha reflexión, saben que se menciona en el currículo oficial pero era como un término sin un significado preciso, ni profundo... era más como una palabra extraña, sin resonancia en sus conocimientos.

Pero lo más inusitado para nuestra persona fue cuando expresaron que ellas asociaban el término casi en forma exclusiva con los garífunas:

- *Que solo eran indios y garífunas (es lo que más se ve).*
- *Pensaba que se trataba solo de garífunas.*
- *Muchos desconocían esta palabra.*

Las respuestas obtenidas (ver Tabla 20) para la segunda pregunta fueron más que alentadoras, nos dejaron un sentimiento de gran satisfacción y alegría porque en el momento pudimos percibir en las docentes su genuino entusiasmo y honestidad al hablar, por ejemplo cuando alguien expresó: "Ahora hablaremos de la interculturalidad con más acierto y seguridad".

Tabla 20: Aprendizaje del concepto de interculturalidad en las docentes

Docente	Respuestas
D11_JRMzC_6o	Me doy cuenta que hay que integrar todas las culturas y la interculturalidad somos todos.
D2_GCzA_7o	[Hemos] comprendido que en nuestro país existen muchas culturas ricas en conocimiento, cultura, valores, etc.
D1_JMGzA_3o	Muy interesante, una experiencia bonita, muy claro el concepto. Pensamos diferente pero sentimos igual.
D10_RA1zC_4o	Que la interculturalidad somos todos.
D14_FMEPi_1o	Conocimiento de sus creencias, formar de vestir, alimentación, costumbres de los pueblos originarios que habitan en nuestro país.
D15_FMEPi_5o	El aprendizaje es muy amplio y de mucho valor, debido a que se ha reforzado todo lo referente a los pueblos originarios, y con esta técnica de cuentacuento me ha motivado para hacerlo semanalmente.
D17_CEEPi_PbB	El aprendizaje es que todos debemos practicar la interculturalidad como una fuerza de hermandad, desechando la discriminación
D16_CEEPi_PbA	Mi aprendizaje muy útil y una técnica muy eficaz para la enseñanza de la interculturalidad en todos los centros educativos
D13_SEEPo_Pb	SR
D7_RRCo_1o	SR
D8_DAPCo_Pb	Me deja muchísimo porque son pueblos indígenas interculturales y que debemos conocer más sobre ellos para que nuestros niños aprendan.

Pudimos notar que el cambio había sido muy profundo, como una gran revelación, y que ahora poseen un mejor entendimiento de la interculturalidad, aunque no acabado, y quizás persistan algunas creencias anteriores que se contradicen con el concepto nuevo pero es probable que no hayamos tenido el espacio de que estas contradicciones emergieran para que las docentes fueran conscientes de ellas y pudieran trabajar en su modificación, construyendo así nuevo conocimiento. Con lo cual, queda como recomendación para procesos de réplica propiciar ese espacio de monitoreo y reflexión durante el proceso de implementación de la propuesta en otros contextos.

6.1.8. Conclusiones sobre la formación docente

En resumen, la conclusión a que nos conducen los datos sobre el nivel de compromiso de la docente en relación a su nivel de estrés; su nivel de cumplimiento de la metodología en general y de cada guía didáctica en específico; la calidad de su desempeño como cuentacuentos; la calidad de su desempeño como educadora intercultural; su capacidad de integrar la propuesta con el currículo oficial y su dedicación a socializarla, es que la mayor parte de este recurso humano en realidad no estaba preparado para enfrascarse en la validación con pleno dominio, y esto nos indica que hubieron fallos en los procesos previos, y creemos que son los siguientes:

Para comenzar, el mecanismo mediante el cual las docentes se involucraron con el proyecto, más bien obligatorio que a voluntad. En algunas provocó un rechazo muy fuerte ya que se sintió como una carga adicional, más trabajo, y así su nivel de estrés se puso en rojo. Tampoco se les informó en qué consistía exactamente el proyecto de investigación, ni cuáles serían sus responsabilidades, ni por cuánto tiempo. Ellas solo llegaron a un curso de capacitación que duraría un par de sábados... eso era todo, según ellas.

En segundo lugar, el curso de capacitación fue muy corto, no se tuvo tiempo para explicar con más detalle ni los contenidos teóricos ni los materiales didácticos: el guion metodológico general y las guías didácticas; tampoco se tuvo más tiempo para profundizar en el aprendizaje práctico de cómo ser un buena cuentacuentos, o qué hacer cómo educadora intercultural en el aula o cómo integrar con la journalización propia; y nunca se les dio indicaciones de que debían socializar con la comunidad educativa. Vemos que esto requería de mayor modelación, de mayores ejemplos para analizar, de mayor organización.

Debido a ello, la mayoría no pudieron asumir el rol y las responsabilidades que la validación exigía y, en consecuencia, no se logró consolidar un grupo de docentes que actuaran como eficientes educadoras interculturales. Pero el hecho de que al menos unas pocas docentes si lo hicieran demuestra que lograrlo es

posible, y nos invita a suponer que modificando los errores ya señalados, sí se obtendría un mayor grado de éxito con la capacitación y con la implementación de la propuesta.

6.2. La validación de la propuesta curricular en educación intercultural

En este componente se contemplan varios resultados esperados; en primer lugar: lograr la producción de materiales educativos sobre teoría y metodología de la educación intercultural de acuerdo al contexto local hondureño (multicultural y multilingüe) y aprovechando sus propios recursos, específicamente: la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños. Para evaluar el logro de este resultado, se consideró en primer lugar la calidad de los materiales producidos:

- Folleto para la capacitación docente.
- Guión metodológico general.
- Guías didácticas.
- Cuentos ilustrados.
- Material adicional:
 - Carteles
 - Hojas de actividades
 - Mapa

6.2.1. Folleto para la capacitación docente

El folleto utilizado en la capacitación docente fue evaluado al terminar el curso en abril, mediante la hoja de evaluación individual que llenaron las docentes participantes. Se les pedía que opinaran sobre:

- La calidad de la fotocopia
- La calidad del diseño (tipo de letra, tamaño de letra, color...)
- La pertinencia del contenido en estudio (interés de los temas)
- La calidad de la redacción (fácil o difícil de entender)
- La extensión (muy corto, muy extenso...)
- La utilidad de los mapas conceptuales
- La relación de material impreso con las ayudas visuales (presentación de power point)

La calidad de las fotocopias entregadas fue bien vista por parte de todas las docentes, al igual que el diseño, excepto por el tamaño de la letra, ya que tres docentes criticaron que era una letra muy pequeña y por ello la recomendación general fue aumentar el tamaño de la letra.

Sobre el contenido, éste fue altamente valorado por todas las docentes, al catalogarlo de: “Muy interesante”, “Excelentes temas”, “Son de mucho interés...”. Pero también se recibieron dos comentarios críticos: “...el docente necesita ideas puntuales y prácticas”, “El contenido debe ser más puntual con ideas más claras.” Estas opiniones nos hacen suponer que la abundante información teórica está poco valorada, o que se subestiman las necesidades del recurso humano docente. Por otra parte, también esas críticas se dirigen a lograr que la capacitación sea más efectiva, porque si los docentes “necesita ideas más claras” quiere decir que se acepta que desde su código restringido (Bernstein, 1977) estas lecturas especializadas representan un alto grado de dificultad para el nivel de desarrollo de su comprensión lectora, o bien no le queda tiempo de lectura por sus obligaciones laborales y familiares, sobre todo si trabaja doble jornada.

Como sea, este fenómeno es una lástima, pero si es una realidad irrefutable pues toca aceptarla y fluir con ella, es decir, adecuar las lecturas para que el conocimiento sea accesible a los lectores meta, ya que el fin último es lograr un recurso humano formado, capaz de implementar las innovaciones curriculares. Las críticas indican que el documento está en un estilo científico, y necesita una adecuación, ser traducido, ser transformado a términos más de uso coloquial propios de la jerga pedagógica. Las opiniones en relación a la calidad de la redacción corroboran lo anterior: “...debe ser un poquito más fácil de comprender”.

La interpretación anterior también se confirma con las críticas a la extensión de los contenidos, ya que la mayoría considera que fue muy extenso para el tiempo que duró la capacitación (“El tiempo fue corto para leerlo en detalle”),

y fueron varias las docentes que recomendaron que la información fuera resumida, dividida, acortada... Efectivamente, nuestra experiencia como instructora fue una sensación de que el tiempo era muy escaso y que se requerían más horas para tratar con justa medida cada tema, por ello la recomendación de: "Dividir el contenido en módulos" nos parece muy acertada.

Afortunadamente, los mapas conceptuales compensaron esta sobre carga de contenido, y recibieron una alta valoración por parte de todas las docentes: "Excelente ya que resumen la información"; "Comprensibles"; "Se entienden bien"; "Útiles"; "Importantísimos". Igual ayuda brindaron las presentaciones en Power Point, que también recibieron solo valoraciones positivas: "Excelente"; "Muy buena concordancia en la presentación, relación entre texto y lo escrito."; "Muy bueno"; "Buenas presentaciones"; "Agradable, útil y espectacular".

Sobre el resto de materiales, se pidieron opiniones a través de una hoja de evaluación final individual que las docentes llenaron en la reunión de grupo focal, una vez finalizado el trabajo de campo, es decir, el período de validación en aulas.

6.2.2. El guion metodológico general

Los aspectos a evaluar del guion metodológico general fueron los siguientes:

- Calidad en la redacción (facilidad para la comprensión lectora)
- Organización del contenido
- Calidad del contenido (si es pertinente y útil)

Además, otros aspectos se referían a elementos clave de la propuesta curricular explicados en dicho guion:

- Estrategia didáctica principal: sesión de cuentacuentos
- Estrategia de premios

El recuento de opiniones nos arroja varios datos: por un lado, la declaración de que la redacción es clara, o sea que no había problemas de lectura con el material mismo, pero sí por factores externos (falta de tiempo). Pero por otro, casi la mitad de las admitió que no lo habían leído, argumentando que no habían sentido necesidad de hacerlo porque todo les había quedado claro en la capacitación. Consideramos que este resultado anula la validación y obliga a un nuevo proceso de validación de este material.

Tabla 21: Evaluación del guion metodológico general

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS	DESACIERTOS O DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
D11_JRMzC_6o	Es buena calidad y sí creo que las ideas se presentan claras	Pienso que el factor tiempo era el que nos obstaculizaba algunas veces [para leer el material]	
D2_GCzA_7o	Ha sido claro	Ninguno	Siempre debería entregarse uno
D1_JMGzA_3o	Muy adecuado		
D10_RA1zC_4o	Ha sido útil, claro	Falta de tiempo [para leer el material o hacer todo lo sugerido] Falta de recursos de la maestra [para hacer algunas actividades sugeridas]	
D14_FMEPi_1o	Se entiende muy bien con la explicación que recibimos		
D15_FMEPi_5o	El material es claro y se comprende muy bien, con la capacitación fue suficiente.		
D17_CEEPi_PbB	El guión metodológico fue bien claro en la capacitación		

D16_CEEPi_PbA	No lo leí, fue suficiente con la capacitación		
D13_SEEPo_Pb	No fue necesario leerlo ya que con la capacitación quedo muy claro.		
D7_RRCo_1o	La redacción es clara y entendible		
D8_DAPCo_Pb	Excelente las ideas eran claras	Ninguno	

Debido al resultado anterior, de los otros dos aspectos a evaluar no se tienen opiniones de casi la mitad de docentes, pero el resto expresó solo lo positivo; sobre la organización de los contenidos: “Sí es adecuado”; “Muy bien distribuido”; “Estaban bien organizados”. Y sobre la calidad de los contenidos (si eran pertinentes y útiles) declararon: “Lo considero útil”; “Muy entendible y útil”; “Es muy bueno porque hay varias opciones para realizar las actividades”; “Incluye frases muy llamativas para finalizar cada cuento, como colorín colorado...”; “Muy útil y recomendado a la edad”. Estas anotaciones nos hicieron descubrir que en realidad las docentes están opinando sobre las guías didácticas específicas de cada cuento, no del guion metodológico general, o sea, nuevamente, la validación se anuló y se confirma la necesidad de otro proceso de validación.

La evaluación de los elementos clave de la propuesta curricular sí pudieron ser valorados por las docentes más gracias a la experiencia vivida, que tomando en cuenta la explicación contenida en este Guion Metodológico General. Afortunadamente, y de forma unánime, todas las críticas son altamente positivas, como puede constatarse en la Tabla 22, que contiene transcripciones de algunos fragmentos muy valiosos de la grabación de la reunión de grupo focal:

Tabla 22: Valoración del cuentacuentos como estrategia didáctica nuclear de la propuesta curricular

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS	DESACIERTOS O DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
D11_JRMzC_6o	Es buenísima ya que la mayoría de los alumnos participaban.		
D2_GCzA_7o	Todas las sesiones fueron excelentes Hubieron experiencias de todos los compañeros... siempre había un compañero que tenía sus anécdotas que contar inclusive había algunos que no participaban en mi clase y fueron a participar en cuentacuentos.		Le dije a la supervisora distrital estas son las cosas que se deben traer a los centros... para ser más productivos, que liberen a los alumnos para que ellos puedan desarrollar eso que tienen escondido adentro. Quien realmente debe contar el cuento es el docente.
D1_JMGzA_3o	Disposiciones y aptitudes necesarias, comprensión de la diversidad intercultural	A veces la actividad chocaba con actividades de la escuela y por eso no se podía realizar	
D10_RA1zC_4o	Muy buena porque los niños se motivan mucho Me gusta mucho Los míos también... [empezaron a participar mientras que antes no lo hacían en las clases normales]		
D14_FMEPi_1o	Fue excelente la técnica aplicada	Actividad planificada en la escuela	Promover la estrategia didáctica con los demás maestros
D15_FMEPi_5o	Fueron positivos y muy aceptado por los niños	Externas a la implementación de la actividad	Propongo que se pueda promover

D17_CEEPi_PbB	Fue exitosa, las dificultades fueron mínimas.		Establecer la hora cuentacuento en el grado
D16_CEEPi_PbA	Fue muy positivo y con mucho éxito	Fueron dificultades externas	Promoverlo a otros centros
D13_SEEPo_Pb	Fueron muy buenos porque entendieron la idea	El tiempo, casi nunca se hizo el día estipulado	Promoverlo a todos los centros
D7_RRCo_1o	SR		
D8_DAPCo_Pb	La sesión debería ser dos veces a la semana		

El siguiente testimonio requiere espacio fuera de la Tabla:

Aquí vienen unos pastores para hacer una hora de oración y los estudiantes pidieron a la Dirección de la escuela que no les permitieran a ellos esa actividad el día de cuentacuentos porque para ellos era más especial la llegada de la doctora con cuentacuentos y no lo de la iglesia, entonces que por favor les cambiaran al jueves la cuestión para no estar ofuscados con dos actividades... La directora dijo que no había ningún problema para que ellos atencionaran la clase de Español con la doctora porque ellos estaban MUY motivados... y ahorita salieron: ¡Profe ya viene cuentacuentos! [con alegría]. Noooo les digo es una reunión que viene conmigo... ¡Ay nooo! me dicen...

Al final los niños le agarraron a la clase un cariño especial, la motivación que usted les daba, los juegos que se hacían, participaban todos... [...] tuvimos el caso de un alumno que no podía comenzar el cuento, y él es de los que no participaba, y usted le dijo: "Le vamos a ayudar entre todos" y al final el terminó contando el cuento...son experiencias bonitas que a través de estas cosas va aprendiendo día con día y aprende [una] a valorar a sus alumnos, hay una valoración más grande porque ese estudiante ahora platica con todo mundo, lo que él no había superado ya lo superó...

Finalmente comentaremos un elemento que fue introducido durante el desarrollo del trabajo de campo, o sea que no forma parte de las estipulaciones dadas en el guion metodológico general, pero que surgió y consideramos que fue pertinente integrarlo entre los aspectos a validar. Se trata de la entrega de premios a las niñas y los niños por su participación puntual o como cierre de la actividad: dulces o frutas. Sin duda es muy clara su naturaleza conductista, pero procuramos que al menos lo fuera con una mayor carga afectiva que académica, es decir que lo usáramos como expresión de cariño, y algunas veces (para reducir su efecto competitivo en el grupo), al final le entregáramos algo a todos y todas en el sentido de un obsequio que formaba parte de la actividad, para enriquecer la impronta de felicidad del encuentro en la memoria de las y los estudiantes.

Al respecto, en las reuniones de grupo focal, las docentes confirmaron que el impacto de la entrega de premios fue muy beneficioso:

- *Excelente, les gustó muchísimo. Quedaron súper motivados.*
- *Bien motivados, perdían el miedo.*
- *Motivación, perdían miedo, ganaron confianza.*
- *Motivación a participar todos, perdían el miedo.*

Efectivamente, pudimos notar que algunos niños o niñas tuvieron una evolución en el aula, ya que poco a poco se animaron a participar, no se quedaban solo observando como en las primeras semanas de implementación de la propuesta, ya en las últimas ya pedían la palabra y por lo general daban muy buenas participaciones. Cabe aclarar que la entrega del premio iba acompañada de frases de reforzamiento positivo: "¡Muy buena idea!", "¡Te felicito!", "¡Que creativo -o creativa- eres!", "¡Gracias por participar!", "¡Qué inteligente!".

Ciertamente, y como lo señaló una maestra en uno de los grupos focales, entregar premios "...puede ser opcional", debido a que por un lado puede afectar el presupuesto personal del docente y, por otro, puede desviar la atención de los y las estudiantes, como de hecho sentimos que ocurrió con un grupo porque, desde nuestra entrada al aula, varios se acercaban a preguntar si les iba a dar bombón o algo, demostrando que estaban muy a la expectativa del obsequio y no tanto a la actividad didáctica en sí misma, aunque ello no bajaba su nivel de entusiasmo, porque al avanzar en la actividad, ya se les olvidaba, es decir, no se negaban a participar si no había obsequio de por medio.

6.2.3. Las guías didácticas

El siguiente material validado es quizás el más importante de toda la propuesta curricular: cada guía didáctica de cada libro álbum o cuento ilustrado. Decimos el más importante porque son la manifestación concreta de la innovación metodológica que se desea promover con base en el enfoque intercultural para la educación. La evaluación de las guías didácticas es más extensa, ya que se solicitó una valoración por separado de cada uno de sus componentes, como estrategia para reconocer en detalle sus virtudes y defectos en tanto expresión concreta o aplicada de los principios teóricos y metodológicos que fundamentan la propuesta curricular, es decir, los aportes teóricos de: el enfoque comunicativo, la educación literaria, la literatura comparada y la estética de la recepción, como ya se explicó antes.

Las guías fueron evaluadas en relación a su puesta en práctica y cumplimiento mediante dos estrategias durante el trabajo de campo: anotaciones en el diario de campo, y anotaciones directas en cada guía. Las anotaciones en el diario de campo tienen que ver con la valoración inmediata que se hacía entre la docente y la investigadora principal, mientras que las anotaciones directas fueron hechas solo por la investigadora principal, escribiendo en el papel al lado de cada paso qué se había cumplido, qué no se había cumplido, qué se había modificado, qué había funcionado bien, qué había salido mal o no tan bien, etc., junto con algunas recomendaciones de cómo modificar y mejorar. Estas anotaciones serán utilizadas en el futuro, en el proceso de edición de las guías para su publicación como libro.

Comenzando con el análisis de las anotaciones en el diario de campo, cabe destacar que en general ninguna guía fue desarrollada tal cual en un 100 por ciento... siempre hubo algún detalle que no se hizo o se modificó. Esto es comprensible ya que una propuesta curricular siempre es una utopía que se convertirá en realidad con resultados diferentes según los y las participantes y su circunstancia.

En el diario de campo creamos la categoría de análisis: “Valoración de la guía por parte de la docente”, para agrupar las respuestas a las preguntas que le hacíamos una vez finalizada la actividad: qué tan fácil o difícil es de aplicar, es adecuada al grado, a su grupo en particular, etc. La Tabla 23 nos muestra la tabulación de estas respuestas.

Tabla 23: Evaluación de las guías didácticas

Docente	Segmento o unidad de significado
D1_JMGzA_3o	<p>8.7.6(*): “La siento bien”</p> <p>22.6.6: Le gustó mucho la actividad de recordar el cuento con el juego “PUM!”. Dijo que fue: “Excelente!”</p> <p>6.7.6: Dijo que todo se entiende bien.</p> <p>20.7.4: Dijo que estaba: “bien fácil, bien clara para desarrollar todas las actividades”. “Son de mucho aprendizaje las actividades de la guía...”.</p> <p>17.8.8: “Yo miro bien los contenidos que se pueden desarrollar... solo es poner un poco de su parte para que ellos entiendan y desarrollarlo... Trato de hacerlo lo mejor que puedo”. Dijo que no ha tenido dificultades en la lectura de la guía.</p> <p>31.8.8: ...por la forma en como ejecutó la actividad me di cuenta de que no había entendido esa parte de la guía.</p>
D2_GCzA_7o	<p>8.6: “La guía es entendible [en la redacción] Debería ser más corto en las preguntas...” Le expliqué que las preguntas son opcionales, son ideas... Y ya entendió.</p>

	<p>17.8.4: Desde mi punto de vista, con 7º grado es un reto crear actividades que les gusten... entonces hice adecuaciones que creo funcionaron bien: mucho juego, premios, y tratar temas que impacten su manera de pensar.</p>
D7_RRCo_1o	<p>17.6.6: "Las preguntas hay que hacerlas más un poquito sencillas... más claras para ellos... el niño no logra llegar a la respuesta así como están..."</p> <p>30.8.11: Dijo que el cuento sí es adecuado al grado.</p>
D8_DAPCo_Pb	<p>20.5.1: Fue contando el cuento sin hacer las preguntas indicadas en la guía, luego pude descubrir que había preparado solo las ilustraciones pero sin haber leído la guía... no sabía qué hacer... Cuando terminó de contar el cuento me preguntó qué seguía...</p> <p>24.6.4: Cuando nos pusimos a ver con qué seguir en la siguiente sesión de cuentacuentos, ella quedó buscando y me señaló el cuadro de alineación curricular... ahí me di cuenta que no sabía qué estaba señalando y le pregunté directamente: "Verdad que no ha leído nada de la guía?" Y respondió con tono de fastidio y malestar: "No, es que yo no he tenido tiempo... con tanto trabajo que hemos tenido..."</p>
D10_RA1zC_4o	<p>26.5.10: En la evaluación de la guía, vimos que la profe no hizo el ejercicio de creación literaria. ¿Por qué? No sé si es porque no han preparado el material, no saben cómo hacerlo, dijo que lo haría mañana viernes que yo no voy a estar... no podré evaluar si lo hace bien o mal... intentaré llegar... Problema: las profesoras no leen la guía, o no la entienden...no saben cómo llevarla a cabo.</p> <p>7.7.9: Como yo hago todo pues ya no le pregunto por la guía... asumo que no la lee...</p>
D11_JRMzC_6o	<p>26.5: Está bien, pero en algún momento quizás hay que ir más rápido si se nota distracción, aburrimiento, importante quizás interrumpir para actividad de animación rápida. Ella piensa que les gustó y les entretuvo la actividad de escribir el cuento con la técnica del acordeón.</p> <p>7.7.10: Me dijo que la siente bien, entendible... "A mí me gusta".</p> <p>14.7.10: Sobre la estrategia de creación literaria dijo "Eso estuvo bien... yo ya la había leído pero estaba ahí como con dudas de cómo iba a salir... Pero mire que salió bien gracias a Dios". Sobre el nivel de dificultad para el grado: dijo que estaba fácil. "Lo que pasa es que cuando se ponen como muy inquietos [no escuchan y no entienden] las instrucciones... pero así como se los llevé ud aparte y les explicó entonces yo creo que salió bien..."</p> <p>11.8.12: Declaró que sí es sencilla y fácil de seguir.</p> <p>25.8.12: Dijo que sí es fácil... sí se entiende.</p>
D12_JRMzC_9o	<p>Al finalizar le pedí que llenáramos juntas la hoja para registro de la actividad... y revisamos la guía para marcar que se hizo y qué no...</p> <p>Pero en realidad me sentía tan decepcionada que no le pregunte qué pensaba de la guía... lo haré cuando terminemos esta secuencia... voy a procurar llamarla antes del día para pedirle que por favor sea ella quien dirija las reflexiones... o que me deje hacerlo a mí... ni modo...</p>
D13_SEEPo_Pb	<p>15.7. 4: "Se entiende fácil"</p>
D14_FMEPi_1o	<p>6.6.5: La parte que le gustó más o apropiada para el grado fue la ficha 5, es una actividad que los activa. La parte de hacer la tierra con plastilina también. También le gustó la actividad de crear historias pero ella piensa que como es primer grado por eso aún no pueden hacer varias cosas, porque aún no leen bien.</p> <p>20.6.6: "La sentí fácil". Sobre las preguntas didácticas dijo que no las sintió difícil.</p> <p>4.7.6: "Muy bonita [la actividad], me gustó, me gustó" lo dijo con verdadero entusiasmo. Le gustó la técnica de recordar el cuento con la dinámica "PUM": "Eso hace que ellos memoricen más y recuerden". Le gustó que así ellos estaban atentos o bastante concentrados en el cuento. Le gustó mucho la técnica para crear un nuevo cuento de esta guía: "Me encanta porque [desarrolla] la creatividad en ellos, es bonito para que ellos... me gusta, me gusta..."</p>

D15_FMEPi_5o	16.6.10: La profesora expresó que la actividad de la ficha 3 se veía con mucha dificultad, requería más tiempo, de preparación y ejecución. 8.7.9: Dijo que estaba fácil... Le gustan las actividades para hacerlas con otros cuentos, en otros momentos. 22.7.9: Insiste en decir que es fácil... pero cuando ya la veo en acción, hace otra cosa...
D16_CEEPi_PbA	6.6.2: No mencionaron dificultades en entender la guía.
D17_CEEPi_PbB	22.8.11: Cuando terminó la actividad me dijo que el cuento le había parecido adecuado, por el tema de la obediencia que yo enfatice. 29.8.11: Siempre confirma que se entiende, que es accesible...

(*) El primer número significa el día; el segundo, el mes; el tercero, el número de cuento (ver Tabla 24).

En esta tabulación observamos que la mayoría de las valoraciones son positivas: las guías son entendibles, son fáciles de aplicar, las actividades son buenas, les gusta lo que provocan en niñas y niños. Estos es muy importante como resultado esperado de la validación. Pero registramos tres observaciones (marcadas en color azul) sobre una ejecución errónea de lo indicado en la guía: la profesora declara que entendió pero su desempeño revela lo contrario. Esto obliga a una revisión técnica de las guías para mejorar la redacción y utilizar un registro lingüístico que sea el más claro para las lectoras meta, de manera que no haya lugar a confusiones. Además, también destacamos dos unidades de significado (en color verde) que revelan la honestidad de las docentes en cuanto a sus dudas y temores en el proceso de implementar la propuesta curricular, pero a la vez su compromiso en dar lo mejor de sí... se trata de dos de las tres profesoras que se mantuvieron con un alto nivel de responsabilidad hasta el final del trabajo de campo, haciéndose siempre cargo del desarrollo de las actividades.

Finalmente con respecto a esta categoría, también destacamos (en color rosado) las cuatro críticas expresadas por algunas docentes. Consideramos que son aportes valiosos que denotan el proceso de aprendizaje de las docentes en el manejo de las guías, entendiendo que en tanto guías no constituyen una camisa de fuerza. Así que esas críticas son los criterios de las docentes aplicados en el proceso de adecuación curricular, adaptando la propuesta a su grupo de niñas y niños.

Por otra parte, es necesario mencionar que hubo dos cuentos (en rojo) cuyas guías no fueron validadas porque se trata de cuentos censurados o que corresponde a un grado cuya maestra se retiró del proyecto, es decir, no fueron contados:

Tabla 24: Canon formativo intercultural hondureño. Cuentos de la tradición oral de los pueblos originarios.

	Nombre
1.	El palo de brujo
2.	Anasi, el conejo y compadre tigre
3.	La joven prudente
4.	Barugu
5.	La tierra se queja con Tomán
6.	Juan y el conejo
7.	El pacto que no se realizó
8.	La leyenda de Chawuwuaca
9.	El Dingutídiuma
10.	El venado y su compadre tigre
11.	La siguamonta

12.	El sisimite, la niña y el caballito
13.	La sirena de Botija
14.	El origen del Pesh
15.	La danta que hizo Dugú
16.	El origen de los ríos

Las guías también fueron evaluadas en relación a su diseño y funcionalidad al finalizar el trabajo de campo, en las reuniones de grupo focal con las docentes, utilizando una hoja de evaluación que contenía las siguientes categorías de análisis predefinidas:

- Calidad en la redacción (facilidad para la comprensión lectora)
- Alineación curricular con el currículo oficial
- Formato para la organización del contenido
- Preguntas didácticas de comprensión lectora, de predicción, de inferencia, de opinión, para establecer empatía, comparaciones, etc.
- Duración de cada secuencia didáctica con cada cuento.
- Técnicas de animación a la lectura (juegos, mímica, etc.).
- Técnicas de traducción, apostillado, parafraseo, etc. (incluye uso de las lenguas minorizadas)
- Técnicas de creación literaria.
- Actividades de artes plásticas (dibujar, manualidades, etc.).
- Técnicas de trabajo colaborativo.
- Estrategias de reforzamiento positivo.
- Posibilidad de hacer las actividades adicionales.
- Adecuación de las actividades al grado/edad.
- Utilidad para enseñanza-aprendizaje de competencia intercultural.
- Utilidad para enseñanza del currículo oficial.

Como se puede comprobar, la primera categoría insiste en indagar sobre la facilidad de lectura de las guías, y las respuestas confirman que sí: “Muy claras, precisas, entendibles”, “Bien específicas para su desarrollo”. Pero mencionaron una dificultad: “Requiere tiempo para leer”. Y en la columna de recomendaciones otra docente anotó: “Se necesita más tiempo”. Aunque desde nuestro punto de vista esto no debería mencionarse como dificultad, comprendemos que para las docentes que trabajan doble jornada sí lo es. Lo cierto es que la implementación de la propuesta curricular exige dedicación por parte del docente, que se prepare y que prepare materiales didácticos. Por ello no sorprende que otra docente anotara como recomendación que hay que “Tener la disponibilidad de aplicarlas”, es decir, sin la voluntad del docente, la innovación no podrá darse.

Sobre el cuadro de alineación curricular todas las valoraciones son positivas, por ejemplo: “Fue muy útil, muchas ventajas”, “Brindaba inducción a leer el texto”, “Fue muy útil y adecuado”. De igual manera, las opiniones sobre el formato en que está diseñada la guía les pareció muy conveniente:

- *Excelente*
- *Para mi está bien porque ya están dadas las preguntas.*
- *Muy bien distribuido el formato con sus tres etapas de fácil manejo.*
- *Claro que fue muy útil porque esta todo lo que hay que hacer y eso facilita la actividad al docente*
- *Innovador, fácil de aplicarlo, comprender fácilmente las actividades*
- *Lo contenidos se miran bien organizados*

Sobre la calidad de las preguntas didácticas, las docentes opinaron que entre más preguntas se les hace a los y las estudiantes, más participan y se les despierta más el interés, por ello apreciaron que las guías sean abundantes en este aspecto:

- *Muy bien las preguntas, así se motiva al alumno a participar.*
- *Muy adecuadas las preguntas de diferentes tipos.*
- *Las preguntas están muy bien redactadas y son muy acertadas.*
- *Lo mire un buen apoyo para el desarrollo del cuento*
- *Muy útil adecuado y de mucho apoyo al aplicarlo*

- *Las preguntas estaban de acuerdo al cuento y a la edad*

Pero dos docentes sí criticaron que algunas preguntas eran muy difíciles para ciertos grados, sobre todo en caso de prebásica y primer grado, por ello acompañaron su crítica con la recomendación de que es necesario "Readecuarlos a su edad". Sin duda, es indispensable que todo docente reelabore la pregunta didáctica plasmada en la guía para que sus estudiantes la entiendan, de acuerdo al grado, edad, lengua, cultura, etc. En la medida que el docente entiende hacia dónde quiere llevar la pregunta, podrá parafrasearla, o incluso cambiarla, lo importante es que provoque en niñas y niños las reflexiones indicadas en las expectativas de logro e indicadores de la competencia intercultural, para provocar los aprendizajes meta. El riesgo está en que la docente, por no entender los propósitos educativos de esas preguntas didácticas, las cambie por otras que no tienen nada que ver con la competencia intercultural, con lo cual desvirtúa la actividad y la convierte en otra cosa que no es educación intercultural. Por ello es que la capacitación previa es muy necesaria, para hacer entender a los docentes el entramado teórico que subyace en esas muy calculadas preguntas, que quizás para ellos pueden ser unas preguntas como cualquier otra.

Sobre la frecuencia con que debe realizarse la actividad en el calendario escolar, la mayoría estuvieron de acuerdo en que estaba bien con un ritmo semanal:

- *Excelente hubo mejor aprendizaje*
- *Adecuado para cumplir con las actividades de la guía*
- *Es adecuado la duración de varias semanas*
- *Yo creo que está bien porque así los alumnos llevan la secuencia, si se deja mucho tiempo entre una sesión y otra como que pierde el interés... ya ni se acuerda...*

Pero también recomendaron que esta frecuencia se mantenga siempre y cuando se cambie de cuento, o que se hagan solo dos sesiones con cada cuento, ya que existe el riesgo de que los y las estudiantes se aburran, sobre todo en grados superiores: "Puede ser semanal pero con cuentos diferentes según el grado, en grados inferiores puede ser así cuatro sesiones [en un mes]...". Una profesora de prebásica incluso dijo que a ella le gustaría hacerlo dos veces a la semana. Lo importante en estas modificaciones es que no se sacrifiquen las actividades relativas a las reflexiones clave de la propuesta curricular.

Continuando con las valoraciones de las técnicas de animación a la lectura, fueron muy positivas:

- *Daban pistas para comprender el contenido del cuento*
- *Positivo y motivador, así la actividad los agarra con buenos ánimos.*
- *Son adecuadas y muy útiles*

En relación a las técnicas de traducción, apostillado, parafraseo, etc., las docentes señalaron que son muy útiles para verificar la comprensión del cuento y evaluar su expresión oral y que practicaran discurso narrativo: "Me gustó mucho porque repetían", "Muy bien elaborados, buen apoyo, el niño comprendía". En los casos en que fue posible realizar traducción simultánea al narrar el cuento, las docentes opinaron que fue de mucho aprendizaje. Sin lugar a dudas, escuchar una lengua que no es el español o el inglés, en vivo, por un hablante nativo, produjo un impacto enorme en niñas y niños, sobre todo si eran mestizos que tienen escaso contacto con garífunas y miskitus. Se evidenciaba sobre todo cuando luego pedían traducción de frases que ellos deseaban saber en las lenguas nuevas.

Sobre las técnicas de creación literaria, todas las valoraciones son positivas, por ejemplo:

- *Muy productivas*
- *Generó participación, desarrolló su expresión oral*
- *Desarrollo de expresión oral y su vocabulario*

Pero la declaración más reveladora es la siguiente: "Esta técnica me sorprendió mucho, los niños crearon sus propios cuentos". Este testimonio nos demuestra que la profesora vivió un gran aprendizaje como educadora: aprendió que no es conveniente subestimar la capacidad de sus estudiantes, y que solo necesita una metodología apropiada para descubrir e incentivar su potencial.

Iguales fueron los resultados en relación a las actividades de artes plásticas:

- *Excelente y nos damos cuenta de todo lo que son capaces de hacer [los estudiantes]*
- *Motivador, desarrolla en el alumno su creatividad, su sentido de colaboración.*
- *Esto sirve para motivar y desarrollar la creatividad de los alumnos.*

- *Espacio de relajación, entusiasmo por los dibujos*

Entre las opiniones, registramos dos valiosos testimonios:

- o *Para hacer la pajarita de papel: yo estuve batallando toda una noche y viendo en internet con mi hijo y no me salía... y me llevaron una que hasta el piquito movía y allí aproveché ese niño y le dije "enseñáale a otro" y así... luego hasta las pintaron... hacían de distinta forma...*
- o *Un niño le contó que anduvo buscando y que encontró en internet cómo hacer la flauta de pajilla y se lo comentó a la profesora y así lo hicieron... Y luego otro niño, cuando hicimos los tambores, apareció con tambor doble y me dijo: "Mire profe como el de Barugu". Cuando el cuento con los aviones, hicieron diferentes tipos, y a quien no podía, alguien le ayudaba...*

Debido al éxito de este elemento en la propuesta, una profesora recomendó que: "Debe darse siempre una manualidad". Y otra, que se debían aumentar este tipo de actividades.

Sobre las técnicas de trabajo colaborativo, cabe aclarar que se aplicaban en variedad de actividades, como la creación literaria, las manualidades, las dramatizaciones, juegos con palabras, etc. Y sobre ellas las docentes escribieron solamente valoraciones positivas, como por ejemplo: "Esta técnica es buena porque cooperan todos", pero entre las opiniones destacan tres: "Ayudó a narrar más fácil un cuento", "Desarrollo en la facilidad de la redacción de cuentos" y "Generaba participación narrando cuentos", o sea, destacan porque revelan que las docentes experimentaron y comprobaron cómo, al aplicar la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigostky, el niño o la niña efectivamente alcanza mayores niveles de aprendizaje.

Un elemento de gran importancia en la propuesta curricular es la práctica del reforzamiento verbal positivo, como un mecanismo de contrarrestar la tradición docente acostumbrada a etiquetar de forma pública y humillante a los y las estudiantes con frases del tipo: "Este niño es insoportable", "Este niño es tonto", "Este niño sí es inútil", "Ay fulanita, no servís para nada", las cuales tristemente aún llegamos a escuchar en algunos salones de clase. Al respecto, las docentes no manifestaron dificultades o desaciertos, solamente valoraciones positivas:

- *Excelente las palabras motivadoras porque los hace sentirse bien.*
- *Reforzamiento para el cambio en sus conductas.*
- *Palabras motivadoras [provocaron] cambios positivos en los niños.*
- *Es muy bueno hasta para que no olviden algo.*
- *Gran estimulación y aumento de autoestima.*
- *Aseguraban los conocimientos.*

Otro elemento de las guías didácticas sobre el cual pedimos su opinión a las docentes fue la oferta de actividades adicionales, ubicadas al final de cada ficha de actividades principales. Indagamos específicamente si era posible realizarlas. En esta categoría obtuvimos variedad de respuestas y no respuestas, o sea, cinco docentes no anotaron nada. De las que sí anotaron su opinión, expresaron que no había sido necesario realizarlas. Otra escribió que eran algo nuevo que generaba motivación, otra que "Sí está bien", y la mejor valoración es la de una docente que escribió: "Es excelente que estén esas actividades adicionales". Suponemos que ella entendió a cabalidad que son como un banco adicional de opciones, al cual se puede recurrir en caso de que las actividades principales no puedan realizarse, o si se desea dedicar más sesiones de trabajo con el mismo cuento.

En cuanto a evaluar si las actividades propuestas en cada guía eran adecuadas al grado o edad de niños y niñas, todas las docentes coinciden en confirmar que sí lo eran pero algunas agregaron que en algunos casos fue necesario modificarlas: "Para cuarto grado estuvieron bien solo que en algún momento con alguna actividad siempre hay que adecuar". Por ello, abundan más las recomendaciones, todas coincidiendo en la misma idea: "Adecuar las actividades al grado y a la condición de los alumnos", "Fue necesario por el nivel académico o por el contenido del cuento". Las adecuaciones en relación al contenido del cuento serán discutidas más adelante.

Ya para finalizar con la evaluación de las guías didácticas, indagamos con las docentes sobre su nivel de utilidad para la enseñanza-aprendizaje de competencia intercultural y para la enseñanza del currículo oficial en general. Las respuestas apuntan a la validez de la propuesta curricular para los fines con que fue creada:

- *Es muy útil, siento que sí se dio el aprendizaje*

- *Muy productivo, útil*
- *Sí, nuevas palabras, pueblos originarios*
- *Son útiles para el aprendizaje de los niños ya que se habla de la interculturalidad*
- *Me gustó mucho las competencias utilizadas*

En la columna de recomendaciones, abundan la palabra “promoverlo”, y hay una sugerencia en particular que nos pareció muy elocuente sobre este nivel de aceptación: “Utilizar los cuentos en los diferentes actos cívicos”. Vemos entonces que la propuesta no solo es considerada válida como tal, si no que además ha generado nuevas ideas de cómo integrarla en otros espacios de la vida escolar, dado que se reconoce su potencial educativo y se desea institucionalizarla.

En relación a su utilidad para la enseñanza del currículo oficial en general, las docentes manifestaron que

- *[fue] Bastante útil*
- *Nos ayudó en la clase de Español y Ciencias Sociales*
- *Estaba vinculado con la planificación.*
- *Es muy útil para desarrollar la comprensión lectora y para fortalecer valores.*
- *Fue muy útil en todas las áreas del currículo*
- *Con los contenidos de Español*

Una maestra en particular, agregó en la columna de desaciertos o dificultades que “Yo considero que no hubieron, en ningún aspecto”, lo cual es una valoración global muy importante para confirmar el logro de los resultados esperados. Y también son de gran valor las recomendaciones que brindaron dos docentes:

- *Que desde inicio de año quede integrado lo de cuentacuentos en la planificación.*
- *Deben ser inscritos en los currículos de las diferentes asignaturas. Desde el inicio que quede integrado.*

De nuevo: se confirma la apreciación que ya hicimos sobre el impacto trascendente de la propuesta y el deseo de institucionalizarla en los centros educativos.

6.2.4. Materiales adicionales

Un elemento nuevo, ajeno al diseño original de la propuesta curricular, fue el uso de una hoja de actividades con juegos de palabras: sopas de letras, asociación (imagen y texto), traducción y listas de vocabulario. Y además coloreado de íconos indígenas y localización de territorios indígenas en el mapa de Honduras. Realmente fue un hecho muy afortunado que una de las docentes tuviera guardado una colección de suplementos de un diario del país, dedicado a los pueblos originarios de Honduras, que fue publicado en el 2015. El suplemento de 8 páginas incluye información general del pueblo, descripción de sus tradiciones, fotografías, datos estadísticos, textos literarios de su tradición oral, y esa sección de actividades para niños y niñas. Con esta sección se logró preparar un materiales fotocopiado de una o dos hojas que servía sobre todo para motivar al aprendizaje de la lengua del pueblo en estudio.

Para las docentes, el uso de esta hoja con actividades fue:

- *Muy motivador y entretenido, aprender jugando.*
- *Útiles, excelentes, motivadoras, [generaban] aprendizaje de lenguas indígenas*
- *Aprendizaje a través de juegos*
- *Era algo nuevo y llama la atención y concentración de los alumnos.*
- *Ayudó a conocer nuevas palabras de pueblos originarios*
- *Tuvieron impacto en los niños*
- *Entretenían tanto que el tiempo se hacía corto*

Felizmente, pudimos comprobar que las niñas y los niños realmente se concentraban mucho en solucionar los ejercicios. O que sentían mucha motivación de pasar a buscar la palabra en lengua indígena en la hoja de soluciones que yo tenía, y les gustaba leerla, es decir: era divertido experimentar la pronunciación de esa lengua desconocida.

Y así como esta hoja, también se prepararon otros recursos didácticos adicionales que fueron sintiéndose como necesarios:

- Cartel con el nombre del espacio
- Rótulo con un slogan relativo a la filosofía intercultural
- Mapa con la identificación de los territorios de todos los pueblos originarios²
- Rótulo con el saludo ‘buenos días’ en varias lenguas
- Murales móviles sobre los pueblos originarios que contenían sobre todo imágenes

Lo cierto es que la experiencia de llevar a la realidad lo imaginado y plasmado en una guía didáctica, permitió crear esos recursos adicionales que vinieron a enriquecer y fortalecer el diseño de la propuesta curricular original. La opinión de las docentes sobre estos recursos lo confirma:

- *Carteles motivadores. Ayudaron mucho a la memoria y autoestima.*
- *El material didáctico siempre es muy importante para la memorización.*
- *Motivación y animación en los niños.*
- *Los carteles muy bonitos.*

6.2.5. Los cuentos ilustrados del canon formativo

En relación a los cuentos pertenecientes a la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños, su validación como recursos didácticos para la educación intercultural era el aspecto nuclear de nuestra investigación y podemos asegurar que la definición y organización de todo lo demás estaba supeditado a él, como una plataforma para darle existencia. Cabe recordar que la selección de los cuentos utilizados es el resultado de un proceso de análisis literario que formó parte de nuestro trabajo de Tesis Doctoral ya citado, y que además ya fue publicado en una revista brasileña³. En términos técnicos, dicha selección se denomina “canon formativo” y, dada la función que se espera cumpla en un contexto específico, lo hemos denominado: canon formativo intercultural hondureño.

El formato en que fueron elaborados también fue un aspecto relevante bajo investigación: el libro álbum, en la variante de libro mudo, es decir: predominio de imagen y ausencia total de texto escrito. Por ello hemos dado en llamarles cuentos ilustrados, término que resultaba más familiar para las docentes.

Desde la capacitación brindada a las docentes, obtuvimos opiniones que confirman su validez como recurso didáctico:

- *Me llama la atención que son más cortos, se pueden contar rápido, no es una lectura larga en la que necesito estar sentada y leer un libro... esto los hace más atractivos, y con imágenes que vayan acorde con lo que se está narrando.*
- *Es importante acercar la ilustración a niñas y niños porque así “se meten en el cuento”, y esto ofrece muchas ventajas en el control de la disciplina: no se distrae, está motivado, no molesta al compañerito, no se pone a travesear, no destruye el mural que tanto nos costo elaborar... etc.*
- *Creo que es muy buena herramienta por medio de cuentos fomentar la interculturalidad.*

Y también hubo una crítica muy importante, a partir de una simulación que se hizo en el último día de la capacitación, en la cual utilizaron un cuento tawahka llamado “El venado y su compadre tigre”. Las ilustraciones que las maestras eligieron eran variadas, habían dibujos y fotografías, pero no mostraban paisajes del territorio tawahka o elementos de su vivienda. En este sentido, era un cuento como cualquier otro. Por ello, una participante escribió lo siguiente en su hoja de evaluación:

- *Creo que estos cuentos no promueven la interculturalidad. Creo que hay que agregarles rasgos propios de cada cultura a estos cuentos para que sean dignos representantes de llamarlos cuentos misquitos, o sea que no basta con que una mente misquita lo haya creado para que esa narración sea digna representante de una cultura. Por ejemplo, en el cuento “El venado y su compadre tigre” se hubiera mencionado que en la sierra de Agalta vivían y entremeter en la narración aspectos propios de la cultura que solo al leerlo se identifique si el cuento es tawahka, garífuna, mestizo, etc.*

² El mapa fue facilitado por una maestra garífuna que labora como representante de los pueblos en la Dirección Departamental y está a cargo de supervisar los centros educativos EIB.

³ Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 45-68, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

Esta sugerencia fue de gran utilidad de cara a la preparación del resto de cuentos ilustrados, para hacer una selección apropiada de las imágenes. Evidentemente, no rechaza el libro álbum como recurso sino que ofrece soluciones a un detalle para asegurar su efectividad en los usos educativos que se le dará.

Durante el trabajo de campo fue que se obtuvieron más datos sobre la validez de los cuentos ilustrados, mediante anotaciones en el diario de campo que se elaboró sobre cada cuento, y en el cual creamos las siguientes categorías de análisis con base en nuestras observaciones:

- Nivel de aceptación por parte de niños y niñas.
- Grado o edad más conveniente para este cuento.
- Potencial de enseñanza intercultural de este cuento.
- Nivel de dificultad en elaboración de ilustraciones.
- Elemento del cuento que conviene eliminar o modificar según edad o grado al que se dirija.
- Elementos difíciles de explicar (conceptos o valores) contenidos en el cuento según edad o grado al que se dirija.
- Nivel de aceptación de este cuento por parte de docentes y otros miembros de la comunidad educativa.

En general, ningún cuento fue rechazado por niñas y niños de forma directa, con desagrado, pero sí fue notorio el éxito de unos cuentos sobre otros en las preferencias de estos receptores infantiles. Pero creemos que los datos recolectados no son suficientes para determinar la causa de dichas variantes. Solamente una vez registramos una expresión espontánea de un estudiante en sexto grado, que denota sus prejuicios, su condición psicológica, y/o sus preferencias por la edad o el género. Él dijo: “Aaay un cuento de niños...” para referirse a un cuento en el que vio personajes animales, pero eso no evitó que luego participara de manera muy entusiasta en las actividades.

En otra oportunidad, aprovechando el espacio de recreo fuera del aula, indagamos con dos niñas de primer grado si les había gustado o no el cuento narrado ese día (La tierra se queja con Tomán, del pueblo tolupán), y me expresaron que no, incluso que les había aburrido un poco, que ellas preferían cuentos con animalitos y otros elementos que corresponden más al cuento de tradición europea, demostrando con ello el tipo de lectoras que la industria de Disney ha formado.

Cabe resaltar que el éxito de unos cuentos en ciertos grupos nos motivó a llevarlo a grados para los cuales no estaba asignado, de manera que se obtuvieron más evidencias de su aceptación y potencial didáctico, como ocurrió con el cuento garífuna “Barugu” sobre la problemática de la migración y pérdida de la identidad y lengua nativas. Consideramos que este es un ejemplo de “cadena de evidencia” y “duplicación de muestras”, que sirven como estrategias para asegurar la confiabilidad cualitativa de la investigación (Hernández *et. al.*, 2014: 455).

También a través de las entrevistas hechas a los niños y las niñas, una vez clausurada la actividad en las escuelas, obtuvimos más datos sobre el nivel de aceptación de los cuentos. Las entrevistas fueron individuales o en grupo focal, según el tiempo del que disponíamos para hacerlas. Eran de tipo abierto y semi estructuradas, partiendo de una pregunta básica: qué cuento gustó más y por qué. Pero a medida que hacíamos más entrevistas, se agregaron otras preguntas cuyas respuestas serán comentadas en relación a otras categorías más adelante. De momento, las respuestas a esa pregunta básica fueron tan variadas que no se podían utilizar para derivar ninguna conclusión precisa, o para justificar la eliminación de alguno de los cuentos del canon formativo. Pero en algunos casos, los niños y/o las niñas respondieron que les habían gustado todos los cuentos, lo cual es el resultado más alentador.

Sobre el grado o edad más conveniente para cada cuento, fue evidente que entre más sencillo y corto sea el cuento, menos adecuado es para grados superiores, o sea, para niños mayores. Sin embargo, hubo cuentos largos y quizás un tanto complejos que fueron del agrado de niños y niñas de prebásica, con lo cual concluimos que todo depende cómo se narre y de las imágenes, para lograr que sea un cuento ameno y funcional para la educación intercultural.

Al respecto de esta funcionalidad educativa, las respuestas de la mayoría de las docentes en la hoja de evaluación final confirmaron que todos los cuentos que cada una conoció poseen este potencial para la enseñanza intercultural:

- *Excelente.*

- *Sirvió para conocer otros pueblos, otras costumbres, aprender otras lenguas de otros pueblos, conocen las historias de otros pueblos.*
- *Muy útil.*
- *Les ayudaron mucho en la formación de valores.*
- *Para conocer, aprender, para hablar otras lenguas, para desarrollar su lenguaje.*
- *Me gustó muchísimo conocer costumbres de otros pueblos.*

Sumados estos datos a nuestras anotaciones en el diario de campo de cada cuento, bajo la categoría “Potencial de enseñanza intercultural”, llegamos a la conclusión que todos los cuentos pueden servir para la educación intercultural, siempre que se preparen adecuadamente sus elementos como cuento ilustrado: personajes, lugares, objetos, paisajes, etc., y siempre que se sepa preparar las preguntas didácticas pertinentes según las expectativas de logro, contenidos e indicadores de la competencia intercultural que se deseen trabajar.

Lo anterior significa que el éxito del cuento depende en gran medida de las habilidades del docente al momento de preparar las ilustraciones del cuento. Esto enlaza con la siguiente categoría de análisis: el nivel de dificultad en la elaboración de las ilustraciones.

Cabe recordar que este procedimiento consistió en extraer imágenes de internet, copiar, pegar e imprimir, debido a que no se contó con la posibilidad de contratar a un dibujante profesional que preparara la colección completa de los cuentos ilustrados, con un diseño gráfico acorde a los rasgos y referentes culturales de cada pueblo indígena o afro hondureño. Tomando en cuenta esta aclaración, el nivel de dificultad para elaborar el cuento bajo responsabilidad de cada docente es muy alto, porque no son personas con la formación en diseño gráfico. Sin embargo, el esfuerzo de algunas docentes dio buenos resultados y demostró que es posible crear recursos propios. De hecho, esta posibilidad es muy importante si consideramos que este canon formativo hondureño no es restrictivo, único, limitado... es decir, el conjunto de cuentos que lo componen no tienen que ser los únicos que se puedan utilizar, al contrario, la propuesta curricular aspira a que los docentes puedan desarrollar su creatividad pedagógica integrando nuevos cuentos, para lo cual deberán crear ilustraciones propias, o que sean los y las estudiantes quienes preparen las ilustraciones. Lo importante es que el docente haya interiorizado correctamente la pedagogía intercultural y esté capacitado para desarrollarla de acuerdo al contexto en que será implementada la propuesta curricular.

En sintonía con lo anterior, las declaraciones de las docentes sobre la experiencia de crear libros álbum fueron muy interesantes y brindaron valiosos datos que no esperábamos obtener:

Tabla 25: Nivel de dificultad en la elaboración de los cuentos ilustrados

CÓDIGO DOCENTE	VALORACION O LOGROS	DESACIERTOS O DIFICULTADES	RECOMENDACIONES
D11_JRMzC_6o	Interesante para ellos Estar buscando era una ventaja para una, porque se empapa más del cuento.	Nos costó un poquito armar el primero y conseguir las imágenes	Utilizar recortes o también dibujar
D2_GCzA_7o	Serie excelente, la elaboración y la recopilación Fue motivante [tener que elaborar el cuento]	Al principio quería encontrar las imágenes exactas, después ya no... cuando ya me alineé no fue tan estresante...	Aprovechar los recursos humanos de la comunidad, que son de los Pueblos originarios.
D1_JMGzA_3o	Basados en los relatos de la literatura tradicional oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras.	A veces no se encuentran las imágenes exactas	Se pueden utilizar recortes de revistas, dibujar. Utilizar el recurso humano de la comunidad.
D10_RA1zC_4o	Fue motivante hacerlo Pues contando con material y apoyo es muy interesante, ayuda a conocer y a empaparse más con el cuento	Falta de material y recursos Iba a pedir apoyo a la Dirección para la impresión	Programar actividades con anticipación para elaborar materiales.

D14_FMEPi_1o		Dependía de la creatividad del docente	Tomar en cuenta las habilidades de cada maestro
D15_FMEPi_5o		Creatividad y tiempo para elaborarlo	Tomar en cuenta las habilidades del docente
D17_CEEPi_PbB			Tomar en cuenta las habilidades de cada maestro y la carga académica
D16_CEEPi_PbA	Dependía de la creatividad de cada docente	El tiempo para la elaboración	Tomar en cuenta las habilidades y tiempo de cada docente
D13_SEEPo_Pb		Dependía de la creatividad y el tiempo	Tomar en cuenta las habilidades de cada maestro y la carga de trabajo
D7_RRCo_1o			
D8_DAPCo_Pb		Costó mucho encontrar imágenes	

Como puede observarse, la actividad de diseñar los cuentos ilustrados fue motivante para la mayoría de las maestras, les gustó hacerlo y les dejaba como ganancia que así se prepararán más para la actividad porque buscar las imágenes apropiadas en internet las hacía visitar páginas donde leían sobre los pueblos. Sin duda, al principio el afán de encontrar las imágenes adecuadas les provocó estrés, pero luego lograban adecuar el material reunido de la web para armar la ilustración que necesitaban, según declararon oralmente en la reunión de grupo focal. Por ello, cuando se les liberó de esta responsabilidad, algunas expresaron que perdieron motivación y que se acomodaron, es decir, no se esmeraron tanto en prepararse para la actividad, fenómeno que durante el trabajo de campo no sospechamos en ningún momento que estuviera ocurriendo.

Una recomendación muy valiosa dada en un grupo focal fue que en el centro educativo se puede distribuir la tarea de preparar los cuentos ilustrados entre equipos de docentes de acuerdo al grado, cuando existen varias secciones de un grado. Y siempre tomando en cuenta las habilidades manuales de cada persona y su carga horaria. El hecho es que a pesar de que elaborar los cuentos ilustrados puede ser una tarea con un alto grado de dificultad, si existe la voluntad de hacerlo, se encontrará la manera de superar las dificultades.

Pasando a las categorías sobre: elementos del cuento que conviene eliminar o modificar, y los que resultaron difíciles de explicar (conceptos o valores) contenidos en el cuento, según edad o grado, se obtuvieron resultados diversos obviamente, algunos inesperados como es el caso de los cuentos que fueron totalmente censurados por tres docentes:

- La tierra se queja con Tomán
- Palo de Brujo
- El pacto que no se realizó

En el primero se explica cómo realizar un entierro en la tradición lenca; en el segundo se habla de cómo un campesino enferma por haber dañado un árbol 'especial' mientras preparaba un terreno para siembra y sana solamente cuando le pide perdón; y el tercero trata sobre un hombre que se transforma en animal por haber hecho pacto con el diablo y anda haciendo males en la comunidad y de cómo el curandero del pueblo lo vence. En el caso del primer cuento, la docente que lo rechazó argumentó que el tema de la muerte para niños y niñas de primer grado no es apropiado aún. Y en el caso de los otros dos cuentos, con creencias en seres sobrenaturales y prácticas de religiosidad popular tachadas como 'brujería', las docentes argumentaron que esos contenidos podían provocar asperezas con los padres y/o madres de familia, debido a las religiones que profesan. En relación a todas, respetamos su parecer y ofrecimos como opción utilizar otro cuento. Cabe recalcar que esta reacción no fue general, ya que otras docentes con los mismos cuentos no expresaron el mismo juicio y procedieron a contarlos sin ningún inconveniente. Esto demostró la naturaleza flexible de la propuesta curricular, abierta a la necesaria adecuación de acuerdo con el contexto en que se desea implementar.

Otro aspecto que fue censurado tiene que ver con personajes que engañaban a otro para ganar una apuesta o salvar la vida. Se consideró que la mentira o el engaño presentes en la trama iban en contradicción con la formación en valores que se procura en la escuela, así que se trató de enfatizar que eso demostraba la astucia del personaje, pero aún así es preferible que quede a criterio del docente si eliminar ese cuento o no, sobre todo si se trata de

niños y niñas menores. Como recomendación, diríamos que mejor se dirijan a grados del segundo y tercer ciclo, donde se puede discutir sobre las ventajas y desventajas de estas acciones.

Finalmente, sobre los resultados en cuanto al nivel de aceptación de este cuento por parte de docentes y otros miembros de la comunidad educativa, ya los comentarios anteriores son elocuentes al respecto al menos en cuanto a la reacción de las docentes. Pero fue mediante las reuniones de grupo focal y sus anotaciones en la hoja de evaluación final que se recopilieron valiosísimos datos gracias a que se les plantearon tres preguntas de respuesta abierta:

- ¿Qué tanto conocían antes sobre cuentos de los pueblos indígenas y afrohondureños?
- Y sobre esos que conocían antes: ¿Qué pensaban? ¿Cuál era su valoración? ¿Eran importantes o no?
- ¿Qué piensan ahora sobre los cuentos de los pueblos indígenas y afrohondureños?

Las docentes coincidieron en declarar que previamente no tenían un conocimiento claro, que sí habían escuchado algunas historias pero sin saber a qué pueblos pertenecían; una en particular dijo que en realidad lo que más conocía eran cuentos de tradición europea. Unas pocas reconocieron que, desde un punto de vista pedagógico, era poco su interés en la tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños.

A raíz de su experiencia en este proyecto de investigación, su visión cambió totalmente, como lo demuestran las siguientes valoraciones:

- *Debemos integrarlos porque son parte de nuestra cultura.*
- *Son muy útiles para conocer su cultura creencias y riquezas de cada pueblo.*
- *Eleva su autoestima [porque el niño] conoce las riquezas culturales de cada pueblo [incluyendo el propio].*
- *Son muy innovadores y nos ayudan a que los niños conozcan con más facilidad sobre cada pueblo originario y su riqueza cultural.*

En lo personal, fue de gran satisfacción observar que la mayoría de las docentes habían experimentado un cambio en sus esquemas mentales pedagógicos, en apreciar desde una mirada nueva y creativa el potencial didáctico de la literatura de tradición oral de los pueblos originarios hondureños.

Lamentablemente, del resto de la comunidad educativa se obtuvieron muy pocos datos sobre el nivel de aceptación de los cuentos, debido a que, como ya se señaló antes, la socialización de la propuesta curricular se descuidó casi totalmente. No obstante, son de utilidad las opiniones de las mujeres que colaboraron como traductoras: dos garífunas y una miskita. De parte de todas, los cuentos que les tocó traducir fueron de su agrado, y lo positivo es que en general dieron una alta valoración a la actividad, como se mostrará más adelante. De momento, amerita mostrar la valoración de una de ellas sobre el cuento que le tocó contar:

Esa actividad me pareció excelente... ver la reacción de los niños, ver la sonrisa de los niños, ver cómo les gustó ese cuento... hasta el sol de hoy, cada vez que yo veo alumnos de esos niños siempre me dicen tía entonces cuándo va a ir a hablar una vez más de Barugu me dicen los cipotes... Y no se les olvidó ese nombre... Hay un niño que me dice "¡Adiós Barugu! me dice a mí y yo le digo adiós Barugu, cómo estás? Bien... eh te acordás todavía de Barugu? le pregunto, sí yo me acuerdo de Barugu, es un cipote que viajó a Estados Unidos [...] créame, hay cipotes que todavía se acuerdan [del cuento]...

Para concluir, cabe aclarar que las varias observaciones sobre cada cuento anotadas en el diario de campo serán utilizadas en el futuro: permitirán introducir algunas modificaciones en las imágenes para mejorar la calidad del cuento ilustrado, también para cambiar la ubicación del cuento en la distribución por grado y edad, o modificar alguna parte para hacerlo apto al ámbito escolar o a la edad de niñas y niños, en fin, todo servirá para mejorar el diseño de este canon formativo intercultural hondureño, y agregar recomendaciones generales en el guion metodológico general. Además, el alto grado de dificultad que se experimentó para elaborar muchas imágenes (por no decir todas), sirve para justificar el apoyo de personal especializado en ilustración y/o diseño gráfico.

6.3. Análisis de datos complementarios

Hasta el momento hemos analizado los datos enfocando los dos componentes principales del proyecto: la formación docente y la validación de los materiales que conforman la propuesta curricular. Continuaremos enriqueciendo este análisis con datos complementarios relativos a otros resultados e impactos esperados planteados en el diseño del proyecto de investigación, y que son otras vías de confirmar o no la validez de la propuesta curricular.

El primer resultado indica: “Docentes capacitados en la teoría y metodología de la educación intercultural”, el cual ya fue verificado ampliamente en el apartado 6.1 de este informe. El segundo indica: “Niños y niñas indígenas, mestizos y afro hondureños educados en los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural”, el cual se traduce como tema en “Nivel de aprendizaje de la competencia intercultural”. Los instrumentos para recolectar datos en este tema fueron: una lista de cotejo de la competencia intercultural llenada por las docentes, la hoja de evaluación final llenada por las docentes en las reuniones de grupo focal, el diario de campo y como estrategia: las entrevistas abiertas y semi estructuradas a niños y niñas (modalidades: individual y grupo focal).

6.3.1. El nivel de aprendizaje de la competencia intercultural en niñas y niños

La lista de cotejo sobre la competencia intercultural (Anexo 4) debía ser llenada por las docentes durante el tiempo de implementación de la propuesta curricular, como un monitoreo para revisar la evolución de los aprendizajes en sus pupilos. Pero lo cierto es que no se dedicó un tiempo a revisarla de manera conjunta con la investigadora principal, o sea que no se supervisó si lo hacía o no, y fue notorio al final que no lo hacían. De nuevo, el factor tiempo estuvo en contra ya que nunca había tiempo para sentarse con la docente a revisar los aprendizajes de los niños y las niñas con esta lista de cotejo. Este resultado también puede interpretarse como otro indicador negativo de la capacitación, porque nos daba la impresión de que las docentes no entendían el contenido de la lista de cotejo, o sea que la capacitación no fue efectiva en preparar a las docentes para utilizar este recurso de evaluación formativa.

Para compensar este fallo, se les pidió a las docentes que al menos llenaran la lista de cotejo como evaluación final, como una apreciación final de los aprendizajes que ellas consideraban sus estudiantes habían logrado. Los resultados nos muestran que desde su percepción sí hubo aprendizajes significativos en algunas áreas, en otras no, pero debido a que no pudimos realizar una reunión para que cada docente nos explicara su evaluación, y así verificar si había entendido cómo usar la lista de cotejo, consideramos que no se pueden tomar estos datos como válidos para el análisis.

La debilidad en este elemento del proyecto de investigación se evidencia también en las respuestas anotadas por las docentes en la categoría “Utilidad de los instrumentos de evaluación” de la hoja de evaluación final, ya que 5 de las 11 docentes no escribieron nada, y de las 6 respuestas registradas solamente 4 tienen sentido:

- *Fueron de mucha utilidad*
- *Los dos modelos son útiles pero para 3er grado considero el modelo A*
- *Es importante para evaluar qué hicimos bien y en qué fallamos*
- *Muy buenos*

De todo ello se derivan entonces dos recomendaciones principales para futuras réplicas:

- a) se debe incluir en el programa de capacitación un tiempo para entrenar en el uso de la lista de cotejo, y
- b) se debe establecer en el horario de trabajo de la docente un tiempo mínimo para monitorear el uso de la lista de cotejo durante la implementación de la propuesta curricular.

Pero aunque mediante este instrumento no se obtuvieron datos para analizar el tema en cuestión, en la misma hoja de evaluación final, en la categoría predefinida: “Nivel de aprendizaje de la competencia intercultural en los estudiantes”, 6 de las 11 docentes sí proporcionaron respuestas útiles:

- *Sí aprendieron mucho*
- *Excelente aprendizaje*

- *Sí hubo mucha comprensión*
- *Muy buen aprendizaje ya que conocieron otros pueblos de nuestro país*
- *Comprendieron la interculturalidad*
- *Excelente aprendieron la interculturalidad*

Sin embargo, al triangular datos con las respuestas dadas por las niñas y los niños en las entrevistas individuales y de grupo focal, comprobamos que al menos en el aprendizaje del término ‘interculturalidad’ los resultados no son tan alentadores, ya que la mayoría no sabían cómo definir el término. Valga comentar que en lugar de preguntar “¿Qué significa interculturalidad?” tuvimos que pasar a la pregunta “¿A qué te suena la palabra interculturalidad, qué te recuerda?”, y así fue como fue más fácil para los y las estudiantes responder. Consideramos que las respuestas obtenidas son aceptables para validar la propuesta curricular ya que revelan que en ellas y ellos esa palabra quedó vinculada a una memoria afectiva feliz:

- *A jugar*
- *A la naturaleza*
- *A las culturas indígenas*
- *Como a aprender cosas más nuevas, y lenguajes más nuevos y cosas así.*
- *Cuentos nuevos*
- *Varias culturas de otros países*
- *A cuentos*
- *Diversión*
- *Me acuerdo de usted*

Este último segmento de significado lo recordamos con mucha emotividad ya que fue dicho con una enorme sonrisa. Y podemos agregar como dato que siempre que retornábamos al centro educativo para realizar alguna diligencia puntual, semanas después de haber finalizado nuestra presencia en aulas, varios grupos de niños se lanzaban a saludarme en abrazo colectivo y/o me decían los saludos que les había enseñado en las lenguas indígenas, como *buiti binafi* (buenos días en lengua garífuna). Y para mayor constancia, en el Anexo 7 compartimos algunas de las cartas o tarjetas que algunos niños y niñas nos dedicaron.

Otra fuente de datos para analizar segmentos de significado relativos a este tema fue el diario de campo. Nuestras anotaciones en el diario de campo sobre las impresiones que las docentes nos transmitían sobre la reacción y evolución del grupo en relación a las enseñanzas interculturales, revelan que ellas no se referían realmente a los aprendizajes en la competencia intercultural, si no que del comportamiento en general, y solo en algunos casos obtuvimos las opiniones que buscábamos, las cuales hemos marcado en verde:

Tabla 26: Valoración de la docente sobre evolución del grupo en el aprendizaje de la competencia intercultural

Centro educativo	Grado	Diario de campo (unidades de significado)
CE11_CEEPi	Prebásica	Le gustó que estuvieron muy participativos y atentos. “Les gustó a ellos que María, aunque fue a China, no dijo a cambiarse el nombre sino que en aprender... dijeron que aprendió a cocinar... que fue a vender baleadas que es comida típica de Honduras... son bien creativos...”
CE6_DAPCo	Prebásica	Le gustó que cuando ella les hizo preguntas, ellos recordaban mucho y se les había quedado la palabra mestizo
CE10_FMEPi	Primer grado	La profesora estaba contenta: “A medida que vamos desarrollando la guía ellos van entendiendo mejor...”
CE5_RRCo	Primer grado	Dijo que “el objetivo se logró porque ellos entendieron... dijeron que no cambiarían su lengua ” Le pareció que estaban “super motivados”.

		Para la profesora, la reacción del grupo ante todas estas enseñanzas de las etnias es positiva porque "ya se han dado cuenta de que así como existen ellos, así hay otros pueblos, ya se han familiarizado que existen otros pueblos en el país... y que actúan casi igual, o sea que las diferencias son pocas".
CE1_JMGzA	Tercer grado	<p>La profe dice que "ya pueden identificar costumbres y todo".</p> <p>Le gusta que ellos van asimilando o reconociendo las diferencias entre pueblos.</p> <p>Dijo que al principio como que no le habían entendido muy bien al ejercicio de describir la identidad y "hoy lo aprendieron bien".</p> <p>La sentí muy contenta. Siente que ellos están aprendiendo mucho.</p> <p>La profe dijo que "han entendido que hay que respetar todo".</p>
CE10_FMEPi	Quinto grado	<p>"Estuvimos en un paseo y estuve hablando con algunos... tienen un buen concepto de los garifunas... son buenos, amables, sinceros, alegres, que son buenos amigos... bonitas descripciones me dijeron"</p> <p>Muy contenta. Le gusta la motivación que la actividad provoca en ellos.</p>
CE2_GCzA	Séptimo grado	<p>Me dijo que los miraba más atentos.</p> <p>"Los miro más activos, más participativos, más colaboradores, están pendientes de cada pregunta suya, están dando sus respuestas..."</p>

En cuanto a la reacción de todos los grupos ante las enseñanzas interculturales desde nuestra percepción, en el diario de campo siempre anotamos que la reacción era positiva porque casi nunca observamos gestos de burla o rechazo, como se puede comprobar en la siguiente muestra de segmentos de significado, donde marcamos los únicos dos momentos en que sí observamos conductas anti-interculturales:

Tabla 27: Reacción de niñas y niños a la enseñanza e información intercultural

Centro educativo	Grado	Diario de campo (unidades de significado)
CE11_CEEPi	Prebásica	<p>No estoy segura de que entiendan la palabra diversidad... Traté de explicarles que somos mestizos... estoy pendiente de verificar de alguna manera si entienden qué es la diversidad étnica...</p> <p>Una niña [...] preguntó directamente "¿Qué es identidad?" entonces yo me puse a explicarle de forma inductiva haciendo de nuevo el ejercicio de descripción de la identidad propia.</p> <p>Pues mantuvieron la afirmación de no cambiar nombre ni olvidar su lengua en la nueva historia que fuimos inventando... creo que este es buen indicador de aprendizaje logrado.</p> <p>Recordaban a los lencas del cuento Palo de Brujo.</p> <p>No he notado conflictos... rechazo... demuestran curiosidad positiva.</p>
CE9_SEEPo	Prebásica	El término mestizo fue nuevo para ellos, pero creo que se lo aprendieron.
CE6_DAPCo	Prebásica	<p>Dijo que les había llamado mucho la atención cómo cargan a los niños las mujeres lencas.</p> <p>En las reflexiones de empatía[...] hubieron muy buenas reacciones de rechazo a lo que hizo el personaje [olvidar su lengua, cambiar su nombre], decían que a Dios no le iba a gustar eso.</p>

		<p>Uno que otro demostraban claridad en la distinción entre cada pueblo, sabían usar el término mestizo...</p> <p>No hubo rechazo a la comparación con los pech... Entendieron bien que la gente de este pueblo habla otra lengua, y que se llama pech.</p>
CE10_FMEPi	Primer grado	<p>Creo que ver imágenes de niños pech les llamó mucho la atención, realmente pedían ver las fotos... y creo que los nombres extraños de los personajes también les llamaron la atención.</p> <p>Con el asunto de las comidas se motivaron mucho, la comparación de que ellos también comían lo que comen los pech.</p> <p>Luego de varios ejercicios de comparación creo que lograron entender la idea de que somos iguales como seres humanos, y somos diferentes en otras cosas... lo más fácil de entender como diferencia fue el idioma.</p>
CE5_RRCo	Primer grado	<p>De nuevo sentí una gran dificultad en explicar concepto de diversidad... Les mostré el afiche con los rostros de varios pueblos y esto fue muy efectivo para llamar su atención y explicarlo. La profesora me decía "Es que ellos no entienden sobre eso aún".</p> <p>Una niña se acercó a identificar a una mujer diciendo que era tawahka... fue muy importante este pequeño acto, porque quiere decir que recuerda, que quiere saber, no importa si su identificación era correcta o no.</p> <p>La pregunta de si harían lo mismo o no de Barugu generó mucha participación[...] Decían: "Yo no me voy a cambiar el nombre"... Les daba reforzamientos positivos a esas respuestas.</p> <p>El ejercicio de describir la identidad propia fue un éxito total, suplicaban pasar a hacerlo al frente.</p> <p>Pues no hubo rechazo a la comparación con los pech... Me gusta porque acceden y quieren pasar al frente, y realizan el ejercicio sin problema, cuando hay que decir: me gusta ser mestiza, me gusta mi identidad... no muestran conflicto... y cuando les pregunté si se parecían con los pech, daban respuestas correctas: o sea, con los garífunas no pero con los mestizos sí...</p> <p>Se dio una conducta anti-intercultural: una niña dijo que la comida que veía en la imagen le daba asco, entonces le hice la reflexión de si a ella le gustaría que los chortí dijeran que lo que ella come les da asco... se quedó callada, no sé qué tanto logré convencerla... repetí varias veces la reflexión de manera que los demás escucharan y entendieran. Hice la comparación con el guifiti que hacen los garífunas.</p>
CE1_JMGzA	Tercer grado	<p>Recuerdan el cuento, recuerdan las enseñanzas que la profe y yo decimos... Hacen buenas reflexiones en la parte de las preguntas de aprendizajes clave.</p> <p>Reconocen la palabra interculturalidad.</p> <p>Pues se revelaron dos mulatos... no hubo reacciones de rechazo o burlas que yo recuerde... al menos en ese momento.</p> <p>Esta vez [siguiente semana] el término mulato ya no sonó extraño, el niño mulato lo dijo con tranquilidad... Incluso la profe les pidió que pasaran todos los niños que eran mulatos, y no ví que mostraran pena o que se sintieran mal, lo hicieron solícitos...</p>
CE7_RA1zC	Cuarto grado	<p>Curiosidad ante la lengua tawahka, al inicio no pero después sí. Los invité a que se acercaran a ver de cerca las imágenes del cartel, porque había mucho ruido. Un par lo hicieron.</p> <p>No escuché ni vi gestos de burla o rechazo sobre el pueblo chortí.</p>

		Enfatice la reflexión en el pensamiento: “Pensamos diferente pero sentimos igual”, hubo una niña que pasó al frente a explicarlo muy segura de sí misma, me sorprendió, lo hizo bien!
CE10_FMEPi	Quinto grado	<p>Preguntan, les interesan los temas que les enseño.</p> <p>Conducta anti-intercultural: Hubo un niño que molestaba a otro diciéndole que él era garífuna, como burla o insulto, el otro se molestaba... En ese momento no pude intervenir.</p> <p>Estuve platicando con unos alumnos que tenía cerca sobre cómo a algunos garífunas los tratan mal, y un niño dijo “es que esos son racistas”.</p> <p>Otro niño en otro momento comentó contento que tenía un amigo garífuna que le iba a enseñar a tocar el tambor.</p> <p>Induce a la reflexión sobre la interculturalidad. Hubieron participaciones muy acertadas, o sea, dijeron ideas relacionadas como diversidad cultural, hablar varias lenguas, etc.</p>
CE8_JRMzC	Sexto grado	<p>Estaban muy interesados en el tema, sobre todo creo porque se está hablando de la cultura de su compañero garífuna.</p> <p>Las cartas dan testimonio de su curiosidad, motivación, entusiasmo sobre los temas que les enseñamos.</p> <p>Positiva. Les gusta la actividad.</p> <p>...les pregunté en que éramos realmente diferentes[...] uno dijo “En la forma de hablar” y otro dijo “En el idioma”.</p>
CE2_GCzA	Séptimo grado	<p>No hubieron gestos de rechazo... hubo una atención respetuosa ante la presencia de la mamá garífuna.</p> <p>Hubo uno que se interesó en preguntar dónde vivían los pech...</p> <p>Les pregunté qué es la interculturalidad y en qué se diferencia de la multiculturalidad... algunos lo entienden bien, lo expresaron en sus propias palabras... bien!</p> <p>Cuando hice la reflexión sobre qué significaban los comportamientos racistas y discriminatorios, noté un par de cabezas asintiendo entre los estudiantes, como signo de que entendían de qué estaba hablando.</p>

Debido a la observación de esas dos conductas anti-interculturales, en la hoja de evaluación final les pedimos a las docentes que nos informaran si habían notado una reducción en este tipo de comportamientos, cuyas respuestas anotaron bajo la categoría: “Reducción de situaciones de discriminación y/o autodiscriminación”. Las respuestas fueron escasas, solamente 3, lo cual indica que el fenómeno no fue observado por la mayoría. Para aumentar el nivel de triangulación, en las entrevistas abiertas semi estructuradas a miembros de la comunidad educativa, les preguntamos si había un ambiente de discriminación en La Ceiba, y todos coincidieron en declarar que no es lo predominante, aunque sí pueden darse algunos casos, pero no es lo común, dijeron que en general se vive un ambiente de respeto, de convivencia amistosa, sobre todo en las escuelas niños y niñas demuestran que sus afectos no han sido contaminados con ideas de racismo, por lo cual entablan amistades interétnicas de forma natural, como ellos y ellas mismos lo confirmaron en las entrevistas de grupo focal o individuales, incluso un par de niños de 5º grado nos comentaron con entusiasmo que tenían varios amigos garífunas en Tornabé y San Esteban. Según el criterio de un entrevistado, las situaciones de discriminación se originan más debido a las diferencias económicas pero no de etnia. Sirvan algunas declaraciones para describir este panorama:

- *No, aquí no ha existido... nosotros tratamos a la gente por igual, no hay diferencias, incluso pues nosotros eh aquí vienen señores garífunas, visitas que vienen acá y se sorprenden por la forma en que les tratamos en la escuela por lo mismo pues porque no hay diferencias... muchas veces eh lo*

que sucede en ellos a veces hay eeehh... cuestiones de tipo mental, piensan y dicen a como soy negro como soy garífuna eh yo no valgo yo esto yo lo otro... en sí de parte de nosotros que somos ladinos no existen diferencias hacia ellos. (Director de escuela de Corozal)

- *Fíjese que en ciertas ocasiones he visto un poco de discriminación em pero... eeh nuestra mentalidad, por lo menos, MI mentalidad, ha sido una mentalidad avanzada entonces ah no le pongo mucha importancia a eso porque sé que soy un ser humano, soy creación de Dios [...]
[En las escuelas se vive un ambiente bastante] tranquilo, si, tranquilo, más abierto que antes, antes había mucha discriminación pero hoy no... eeh no fui a la escuela en la ciudad... entré a la escuela en los pueblos pero pero nunca ví una situación verdad, como éstas... y mis hijos están en la escuela [en la ciudad] pero tampoco han vivido una discriminación [...] no, no hay, mi hija siempre platica conmigo, por eso le digo que no hay [...] (madre garífuna, vive en La Ceiba).*
- *La vez pasada hubo una participación en La Ceiba... mi hija fue a representar a la escuela eeh se le acercó una de las niñas, de las compañeritas de ella Hermanita por favor hacé bien las cosas para que ganemos y luego me enseñás a hablar garífuna que quiero hablar como vos dijo la cipota, entonces es algo bien emocionante cuando escuchamos niños hablar así porque en verdad se quieren y se aman todos por igual, cuando salen a recreo están juntos mezclados y se ayudan unos a los otros (madre garífuna, vive en Corozal).*

Sin embargo, la maestra de prebásica en la comunidad rural El Pino nos comentó que había descubierto a un niño diciéndole a un compañerito (de rasgos garífunas) que él era su esclavo y así estaban jugando... Y le sorprendió ese comportamiento, pero ella sabía que se debía a la influencia negativa de una telenovela histórica sobre la esclavitud en Brasil, al parecer, siendo así evidente que la televisión puede venir a estropear la buena salud mental y social en un entorno donde predomina la diversidad cultural con presencia de afro descendientes.

Volviendo a los datos en la hoja de evaluación final llenada por las docentes, destaca una anotación en la columna de recomendaciones: “Sería bueno hablar más sobre este tema”, escrita por una maestra de Prebásica de la comunidad garífuna de Corozal, lo cual nos deja la inquietud de que sí se dan problemáticas de este tipo que ellas no saben cómo abordar y les gustaría recibir capacitación al respecto. En cuanto a las tres únicas respuestas aludidas, tienen que ver más con otra categoría de análisis: “Aumento de la autoestima de estudiantes pertenecientes a pueblos minoritarios”, que abordaremos más adelante.

Siguiendo con el análisis del nivel de aprendizaje de la competencia intercultural, en el diario de campo registramos datos que muestran el impacto particular que tuvo la enseñanza de las lenguas de los pueblos originarios. En primer lugar, todos los grupos mostraron una actitud positiva para aprender el saludo de ‘buenos días’ en las lenguas que se les enseñaba (garífuna, miskitu, pesh). Casi todos los grupos, cuando yo entraba al aula, se adelantaban con entusiasmo a decir “*Buiti binaff*” como para demostrar que se lo habían aprendido y quedar bien conmigo, excepto el grupo de 7º grado, en edad adolescente, que ya mostraba rasgos de la timidez propia de esa edad.

Todas las experiencias de aprender las frases y listas de vocabulario fue una de las actividades más entretenidas para todos los grupos de niños y niñas, como se puede comprobar en los siguientes registros del diario de campo, en la categoría “Valoración de las lenguas minorizadas”:

Tabla 28: Valoración de las lenguas minorizadas en el aula

Centro educativo	Grado	Diario de campo (unidades de significado)
------------------	-------	---

CE11_CEEPi	Prebásica	Un niño me saludó con buiti binafi y despues una niña se acercó a saludarme en pech, que bien!
CE9_SEEPo	Prebásica	Se acuerdan de los saludos en garífuna y pech. Los dicen con entusiasmo.
CE6_DAPCo	Prebásica	Saludan en garífuna y les recordé saludo en pech y miskito. ... les pregunté si querían escuchar más palabras en miskito y dijeron que sí, entonces leí las más llamativas creo: hombre, luna, padre, madre, perro, gato... pero me pareció que empezaban a aburrirse algunos entonces comencé de inmediato con el cuento.
CE10_FMEPi	Primer grado	Una niña dijo que su papá entendía palabras en miskito, le dijimos que lo invitara al aula. Yo me puse a enseñarles palabras, las escribí en la pizarra. Y luego las usaban de inmediato, un niño se despidió de mí diciendo: "Adiós pana". Hicimos las actividades del suplemento del periódico, esto les gustó, y pasaban a leer la palabra en miskito.
CE5_RRCo	Primer grado	Dos niñas comentaron que ellas antes sabían miskito pero lo habían olvidado entonces aproveche para mostrar que les había pasado lo mismo que a Barugu, y les hice la reflexión de que era importante recordar esa lengua, que le pidieran ayuda a sus familias, que entre más lenguas sepan mejor, que por eso estaban aprendiendo inglés... Varios empezaron a decir qué lengua hablaban, y yo los felicitaba. Usé el cartel con el saludo de buenos días en varios idiomas, fue divertido porque un niño adivino que los trazos extraños era japonés, y le di premio.
CE1_JMGzA	Tercer grado	Los niños estaban listos para saludar en miskito. Me saludan con las palabras que la profe les enseña. Ella les refuerza el vocabulario nuevo en la lengua meta. Indica que lo anoten en el cuaderno. Gracias a la hoja de ejercicios, aprendieron más palabras miskitas... y preguntaban como se decían otras palabras... entonces salió a relucir que una niña es miskita... dijo que su papá hablaba miskito... sorpresa! La profe se quedó sorprendida... Querían saber más palabras miskitas... La niña hija de papá miskito compartió cómo se dice conejo en miskito, porque eso quedó pendiente del cuento anterior, o sea que se acordó y se sintió motivado a investigar.
CE7_RA1zC	Cuarto grado	Recordaban los nombres garífunas de los personajes del cuento que les contó Ricardo hacía varias semanas. ...estaban muy curiosos por resolver todo, por leer las palabras... los hice participar por turnos para encontrar el significado de unas palabras y les gustó.
CE10_FMEPi	Quinto grado	La profe dijo que aprender la lengua de los pueblos indígenas les gusta mucho: "El idioma de cada grupo étnico les llama la atención, y no se les olvidan las palabras que ud les enseñó desde el primer día..." Unos niños se acercaron a preguntar que cómo se decían ciertas palabras en garífuna.
CE8_JRMzC	Sexto grado	El niño garífuna se animó a enseñar las frases garífunas que su mamá le había enseñado, las llevaba anotadas en una hoja. Cuando llegué, salude en garífuna y me respondieron a coro con entusiasmo. Un niño mestizo me preguntó en garífuna cómo me llamaba, porque lo acababan de aprender.

		<p>En las cartas comentaban sobre las palabras que habían aprendido en garífuna.</p> <p>Aprender lengua chortí a la profe le pareció “Excelente! ... de repente van a ir aprendiendo” Dice que siempre les hace un repaso, y aunque viendo la hoja pero recuerdan o estudian ese vocabulario.</p> <p>Destacamos que la lengua es lo que nos hacía diferentes de otros pueblos, dos niños acertaron cuando pregunté ¿qué nos hace diferente? Y dijeron: las formas de habla, el idioma.</p>
CE2_GCzA	Séptimo grado	<p>Llevé la hoja de ejercicios y esto los entretiene mucho.</p> <p>Siempre salude en garífuna y además llevé cartel con el saludo en otras lenguas.. Creo que esto fue motivante.</p> <p>Iniciamos la sesión con el saludo de buenos días en varias lenguas, un niño se acordaba del saludo japonés que bien!</p>

Dado que la hoja de ejercicios fue un recurso didáctico altamente efectivo en generar motivación y aprendizajes, surgieron de nuestra parte varias ideas de cómo explotar más este recurso, especialmente la actividad de la sopa de letras:

- Reflexionar sobre el significado cada palabra.
- Explicar qué significan, porque ellos buscan las letras pero sin saber qué representa esa palabra.
- Enfatizar cómo todo lo que se menciona ahí es parte de la cultura del pueblo en estudio.
- Elaborar oraciones con esas palabras.
- Escribir un cuento usando ese vocabulario.

Esta última idea se puso en práctica con el grupo de 5º grado, pero quedo bajo responsabilidad de la profesora revisar los trabajos elaborados por sus estudiantes. Suponemos que sí lo hicieron porque esta docente sí integraba las tareas asignadas en este espacio como tareas con calificación en las asignaturas de Ciencias Sociales o Español.

Como parte de la triangulación de datos, pedimos opinión a las docentes en la hoja de evaluación final, bajo la categoría “Cambios y nuevas prácticas en el uso de lenguas minorizadas en la escuela” y expresaron opiniones positivas:

- *Fue motivador y logran aprender y practicar.*
- *Ponen en práctica las palabras que aprendieron.*
- *Lo pusieron en práctica, se saludaban en garífuna casi todos los días.*
- *Riqueza en su lengua. No existió burla ni rechazo.*
- *Las repetían como para no olvidarlas*
- *No hubo rechazo ni burlas.*
- *No hubo rechazos*
- *Muy bueno para aprender más sobre las lenguas*

También bajo otra categoría: “Revalorización de las lenguas minorizadas”, en la cual complementaron señalando que:

- *Fue muy importante ya que muchos alumnos no conocían estas lenguas.*
- *Esto es bueno porque los niños aprenden de la cultura de nuestro pueblo.*
- *Se conocieron nuevas palabras.*
- *Las lenguas se revalorizaron en este Proyecto.*

Y una maestra incluso anotó como recomendación: “Hay que darle más continuidad para que no se pierdan”.

Para cerrar este apartado podemos asegurar que todos los grupos escolares participantes demostraron una recepción altamente positiva de las enseñanzas interculturales y alta motivación a participar en las actividades, excepto por grupos en edad adolescente (séptimo y noveno grados), quienes quizás ya han perdido su capacidad

de asombro ante un entorno social que se revela desmitificado, conflictivo y violento; quizás en estos grupos se ha afirmado ya un código lingüístico restringido (Bernstein, 1977), pero faltarían más indagaciones para asegurarlo.

6.3.2. Impacto social de la propuesta curricular

Continuando con el análisis de datos de acuerdo a resultados esperados, el tercero indica: “Comunidades multiculturales, tanto urbanas como rurales, sensibilizadas ante la relevancia y cambios positivos que genera en la convivencia una educación intercultural efectiva y, por ello, de alta calidad”, y se traduce en el tema “Impacto social de la propuesta curricular”. Los datos relacionados fueron recolectados mediante un instrumento y una técnica: la hoja de evaluación final para docentes, y entrevistas abiertas semi estructuradas a miembros de la comunidad educativa.

En la hoja de evaluación final para las docentes, llenada en la reunión de grupo focal, se incluyó una categoría predefinida: “Reacciones de otros miembros de la comunidad educativa (directores, MPF, colegas, autoridades, líderes comunitarios)”, en donde solamente 5 maestras brindaron respuestas valiosas:

- *Pues fue bonito porque mis compañeras de trabajo del Tercer Ciclo ya sabían que el jueves teníamos la visita de la Doctora... Siempre me preguntaban cómo nos había ido.*
- *Reacción positiva de colegas, Directora y padres de familia e invitados.*
- *En algunos casos muy buena.*
- *Las recomendaciones fueron positivas entre padres y docentes.*
- *Generó motivación en otros colegas.*

Y transcribimos el testimonio de la profesora de séptimo grado, en el cual destacamos la reacción de la Directora del centro, que estuvo anuente a conceder lo solicitado por los y las estudiantes:

- *Aquí vienen unos pastores para hacer una hora de oración y los estudiantes pidieron a la Dirección de la escuela que no les permitieran a ellos esa actividad el día de cuentacuentos porque para ellos era más especial la llegada de la doctora con cuentacuentos y no lo de la iglesia, entonces que por favor les cambiaran al jueves la cuestión para no estar ofuscados con dos actividades... La directora dijo que no había ningún problema para que ellos atendieran la clase de Español con la doctora porque ellos estaban MUY motivados...*

De nuestra parte, hicimos una entrevista a esta Directora, y nos expresó lo siguiente:

*Lo más importante que noté fue el interés en los niños... Algo muy importante es la disciplina que tenían... cuando el maestro no está ahí, no tienen disciplina y aún estando ud sola con ellos, ellos mostraron una buena disciplina, entonces eso significa que estaban motivados y yo creo que sí les gustaba la actividad. [Estoy] muy contenta y yo sé que es algo bueno para ellos, para que se incentiven a la lectura al cuento, porque a los niños de ahora no es que les gusta mucho leer, verdad? Y mucho menos escribir... a veces saben más oral que escrito entonces... sí muy bonita la actividad, esperamos que el otro año siga. Sí me gustaría que se implementara en otros grados... que estuviera en toda la escuela... es una clase muy importante...
Estamos muy agradecidas con usted... ellos desde que miraban venir el carro decían “¡Viene la cuentacuentos! ¡Viene la cuentacuentos!” [risas]*

Que solamente 5 maestras brindaran datos en esta categoría no sorprende porque, como ya se vio en un apartado anterior, la socialización de la propuesta fue un aspecto muy descuidado durante el desarrollo del proyecto de investigación. Pero al menos en esas cinco respuestas podemos comprobar que incluso sin esfuerzo, la propuesta curricular puede lograr un impacto social positivo en aquellos miembros de la comunidad educativa que sean muy receptivos, que sientan la curiosidad por conocer buenas prácticas e innovaciones que sus compañeras de trabajo estén realizando, para aprender y trasladar estos nuevos conocimientos a su propia práctica docente.

Sirva el testimonio de otra Directora para ilustrar lo anterior, quien, al ver los efectos de la propuesta curricular en el grado de la docente participante, decidió llevarla a su otro trabajo donde está a cargo de un primer grado, mejorando incluso la calidad o riqueza de materiales:

...me llamó la atención la cajita mágica [...] entonces yo fui más allá [...] compré unas alitas y usé una varita con escarcha, para la magia... yo miré que los míos quedaron emocionados! Entonces digo yo ¡ah que bien! Es una forma de llamar la atención y que no se me distraigan...

Entre las virtudes, mencionó que generaba mucha participación y hacía que las niñas y los niños trabajaran con material concreto, con el drama, que mantiene la atención y aumenta la motivación, que es una metodología muy eficaz:

... me parece excelente... yo he visto un cambio positivo en los niños, porque he observado alguna de las clases [...] socializan bastante con los alumnos porque les hacen pensar les hacen reflexionar acerca de los cuentos verdad [...] y ellos pueden opinar de acuerdo verdad a su posibilidad, a la reflexión que ellos tengan [...] yo veo que ellos se ponen a analizar y a reflexionar sobre distintas culturas que existen en el país [...] entonces yo veo que ha sido excelente... eso es lo que pienso.

Esta Directora hizo que el guion metodológico general se socializara con el resto de profesores del centro mediante un taller entre maestros, que consiste en que una profesora comparte y entrena a los demás colegas en las buenas prácticas que esté realizando en el aula. Además, la Directora hacía su propia investigación sobre el impacto al conversar informalmente con las y los estudiantes mostrando agrado al mencionar las expresiones positivas de ellas y ellos; valoró que este proyecto se complementa, enriqueciéndolo, con otro proyecto en ejecución en la escuela sobre el enfoque comunicativo, financiado y monitoreado por USAID.

Otro testimonio muy ilustrativo del nivel de impacto social de propuesta curricular fue dado por una mujer garífuna que fue invitada por la docente participante a contar un cuento garífuna en su lengua. Ella trabaja en proyectos de salud reproductiva con una ONG y es muy conocida en la comunidad donde se ubica el jardín de niños participante, y al preguntarle qué le había parecido la actividad realizada, expresó lo siguiente:

Esa actividad me pareció excelente... ver la reacción de los niños, ver la sonrisa de los niños, ver cómo les gustó ese cuento... [...] yo me encontré con varias madres de familia... me contó mi hijo que estuviste en el kínder eh dándole una clase que le contaste cuento sobre un tal Barugu... Entonces, de cien por ciento, yo le doy cien por ciento, porque a los cipotes le gustó bastante, y a la vez interactuaron junto conmigo, no solo yo estuve hablando, y participaron también...

Como puede comprobarse, su testimonio nos brindó indirectamente datos sobre el impacto positivo en las familias, ya que las mamás le comentaron a esta colaboradora cómo sus hijos o hijas llegaron a casa comentando, suponemos que con entusiasmo, sobre el cuento.

Por nuestra parte, también comprobamos mediante entrevistas, que algunas madres de familia pudieron notar el entusiasmo de sus hijos o hijas con la actividad y sus aprendizajes:

- *Ella pasaba contándole a los hermanitos que ya van a ir a kinder [...] a ella siempre se le quedan las cosas que le dicen... fijese que ahí llega una muchacha que nos enseña en miskito todo eso, y como el papá es miskito, a ella le gusta cuando escucha así... las cosas... le pregunta al papá... sí me decía sobre la interculturalidad pero ya casi no me acuerdo...*
- *[Él] muy alegre porque me dijo que participaba bastante en clase y eso... en la casa habla bastante de eso que en la escuela se ponen a contar cuentos, que llegaba otra maestra dice y les preguntan [...] la maestra les dejaba tarea de buscar unas palabras en miskito, en garífuna...*
- *Primero me contó de un conejo héroe... luego de un cancionero [...] le escuché unas palabras de miskito, le pregunté qué significa y solo se quedó riendo...*
- *Sí fijese que la otra vez llegó bien contenta me dice abuela vieras aprendimos cuentos bien bonitos de los dioses que inventaban la música antes... me dice que los tulipanes [...] ella llega contando bien entusiasmada [...]*
- *Si ella me comentaba que le contaban cuentos... si y los miércoles no se los quería perder...*
- *Esas palabras siempre las dice... esas que ud le había enseñado... ella cuando era miércoles emocionada por venir [a clases] por los cuentos...*

- *Lo más nuevo para mí fue las diferencias que los niños captaron entre el miskito y el garífuna, entonces ellos como que rápido le captaron quién es el miskito y quién es el garífuna [...] sí [vi un cambio en los niños] porque antes ellos no ponían atención pero ud solo llegaba bum ponían atención aparte de eso ellos participaban en todos los cuentos participaban y se acordaron de todos los cuentos... [mi hija] llegaba a la casa contaba los cuentos aunque no todo bien pero contaba algo del cuento se lo contaba a mi sobrina...*

Solamente una vez tuvimos la suerte de que una madre estuvo presente en el aula acompañando la realización de las actividades, en el primer grado de la escuela rural de El Pino, y con la fortuna de que maneja un espacio de biblioteca, quedando muy motivada para implementar la propuesta curricular ella misma:

...No se aburren!...yo le voy a decir a la profe que me explique, aunque sea un cuento [...] Estuvo fenomenal me encantó! [...] no si es que yo vi unos niños que les gustaba pues, no despabilaron cuando ud les estaba contando [...] Interactúan, se ponen más interesados, analizan y jexponen!

Pero es necesario aclarar que esto es una minoría debido a que no logramos realizar tantas entrevistas porque, como ya se explicó antes, la estrategia fue ubicarnos en el portón de entrada al centro educativo y abordar a la madre que fuera llegando para obtener impresiones espontáneas, y no todas las madres llevan en persona a sus hijos a la escuela, algunas los mandan en mototaxi y otros llegan solos.

Solamente en un centro tuvimos la oportunidad de llegar un día que había reunión de padres y madres de familia convocada por la Directora, así que les pedimos unos minutos de su tiempo antes de integrarse a dicha reunión. Valga destacar que de estas madres fue que se obtuvieron los datos más importantes para validar la propuesta curricular, y que se trata del centro educativo dirigido por la Directora cuyo testimonio ya compartimos, que demostró su alto nivel de aceptación y aprobación de la propuesta curricular. Ella misma incluso sondeó el parecer entre madres y padres de familia, y nos comentó que le expresaron su sorpresa al percibir que sus hijas e hijos estaban abordando esos temas:

... me han dicho que está bien porque los alumnos llegan y les comentan...verdad, y les motivan y al mismo tiempo dicen que eso [...] de la de la igualdad de las razas y todo eso dicen que... sorprendidos de que los niños toquen esos temas [...] se sienten contentos los padres de familia, piensan que es una acción positiva la que se está logrando aquí en la escuela.

Consideramos que este caso demuestra que si la mayoría del personal docente une sus esfuerzos en un proyecto educativo, los efectos llegarán a las familias, y lo importante es que este personal luego sepa gestionar adecuadamente las reacciones de las madres, como efectivamente lo hicieron en este centro en cuestión.

Finalizaremos este apartado con los testimonios de dos personas más que colaboraron con traductoras por invitación de las docentes participantes: una madre garífuna y una joven miskita. La primera demostró una gran satisfacción al finalizar la actividad, como quedó registrado en el diario de campo:

Ella comenzó con una oración en garífuna.

La mamá garífuna estaba muy entusiasmada, se veía interesada realmente en enseñar las palabras... se notaba la dificultad de hacer una traducción simultánea, era evidente que era algo nuevo que ella hacía. [...]

...cerré en enfatizar que no somos tan diferentes, las enseñanzas son iguales a pesar de ser diferentes culturas.

Creo que eso impactó mucho sobre todo a la mamá garífuna porque a la salida me preguntó por qué se hacía esto, y le expliqué y le gustó mucho, dijo que había mucha discriminación todavía, le parecía muy importante, la sentí muy emocionada, y mostró una gran disposición e interés en colaborar.

Y en la entrevista, le preguntamos si le había sorprendido la invitación a contar un cuento en garífuna y declaró lo siguiente:

Sí porque en la ciudad es raro que se vean situaciones así verdad entonces me pareció excelente la idea de compartir verdad el cuento en garífuna me pareció excelente porque es muy importante que nosotros compartamos lo que nosotros sabemos [...] sí ya había escuchado el cuento antes, pero... en garífuna se siente una sensación más... [risas] más rica... si si... A mí me agradó bastante, me agradó mucho, quedó bien bonito [...] [los estudiantes estaban] un poco sorprendidos al escuchar el tono del dialecto verdad

[risas] pero sí los ví a ellos sorprendidos, al mismo tiempo se divertieron bastante, la pasaron MUY bien sí, MUY bien [...]

En cuanto a la joven miskita, ella también colaboró con especial entusiasmo, y en la entrevista brindó las siguientes impresiones:

[Cuando la profesora me invitó] me emocioné la verdad, al instante le dije que sí [...] eehh me gustó mucho porque los niños participaron... me preguntaban cómo decir [...] en miskito... me respondieron, y ya cuando ya me venía me dijeron adiós en miskito...

6.3.3. Incidencia en el éxito escolar de niñas y niños de minorías étnicas

Es importante comentar que toda innovación pedagógica tiene como fin último colaborar en garantizar el éxito escolar de las niñas y los niños; pero sobre todo en su desarrollo humano. Es por ello que un resultado e impacto esperado en el proyecto de investigación era: “Incidir positivamente en el éxito escolar de niñas y niños indígenas, mestizos y afro hondureños, sobre todo por haber aportado aprendizajes relevantes para su desarrollo psicosocial”, lo cual sería observable si se daban cambios en el rendimiento académico y en la autoestima de niñas y niños, sobre todo de los pertenecientes a minorías étnicas en el aula.

Los datos al respecto fueron recolectados en el diario de campo de cada grado, donde registrábamos nuestras propias impresiones que agrupamos bajo la categoría: “Autoestima en niños o niñas de etnia minoritaria”. Solamente registramos dos casos de niñas que afirmaron su identidad con gran convicción en el primer grado de una escuela de Corozal: se trata de una niña que por su apariencia asumíamos era mestiza, pero ella reveló su identidad miskita un día que tocaba contar un cuento miskitu, y ella reaccionó con mucha emoción, se identificó de forma muy positiva, entusiasta, reconociendo y afirmando su identidad miskita ante los demás, tal y como consta en nuestro diario de campo:

Fue muy interesante que una niña dijo de repente: “Yo soy miskita”, y habló de su familia... que todos hablaban miskito... la profe le preguntó sobre cómo decir algunas palabras pero ahí ya no pudo decir nada... dijo que en miskito a ella le decían “pana” creo...

Creemos que este caso es muy elocuente de lo que pasa cuando en el hogar los padres y madres se preocupan por reforzar en sus hijos e hijas esta autoestima positiva con respecto a su origen étnico. Otra niña también declaró explícitamente su consciencia étnica: “Me llamó mucho la atención una niña que le pregunté de qué pueblo era ella y respondió como mucha seguridad: ‘yo soy negra’”. Nos parece que también revela una formación que viene desde el hogar.

Otro fenómeno observado, que ameritaba otro proceso de investigación, fue la presencia de identidades ocultas, es decir, de niños o niñas cuyos rostros delataba su pertenencia a algún pueblo indígena pero que nunca expresaron consciencia étnica, y en cambio ocurrió que unas niñas cuyos rostros nos parecían mestizos (incluso para las profesoras), de manera espontánea revelaron su origen miskito, como el caso anterior que ya relatamos y este otro: “Una niña reveló su origen miskito cuando dijo que su papá sabía decir perro en miskito... al parecer ella lo ha escuchado usar la palabra...”. Y además el caso de niñas y niños mulatos que ya explicaremos en lo que sigue. De momento podemos concluir que esas identidades ocultas, invisibles, revelan que la autoestima por origen étnico está baja en esta población estudiantil, al grado que prefieren permanecer así, desapercibidos, pasar por mestizos para gozar de mayor aceptación en su ámbito social y no sentirse estigmatizados.

También recolectamos datos de este tema a través de la hoja de evaluación final llenada por las docentes en las reuniones de grupo focal, bajo la categoría de análisis predefinida: “Aumento de la autoestima de estudiantes pertenecientes a pueblos minoritarios”. Las anotaciones de las docentes en dicho espacio no fueron abundantes, ya que 5 dejaron en blanco el espacio, porque sus grupos eran cien por ciento mestizos o con mayoría garífuna, así que no se dieron situaciones de este tipo. Solamente 3 de las 11 docentes aportaron testimonios dignos de estudio de caso dado que en sus aulas sí habían niños que constituían una minoría étnica.

En la hoja escribieron por ejemplo:

- *Solo tengo un garífuna en el aula pero ahora se siente bien, ya no está acomplejado.*
- *Sí aumentó la autoestima, se nota el cambio.*

En las entrevistas pudimos comprobar que efectivamente la experiencia había marcado un antes y un después en su posicionamiento en el grupo, incluso en toda la escuela, dado el efecto positivo en su autoestima.

Según el relato de la maestra en la reunión de grupo focal, el más joven de estos niños (mulato, con apenas 10 años de edad) declaró ante la clase de manera casual que lamentaba que su madre garífuna no hablara la lengua de su pueblo, ya que así el sería bilingüe. Ella añadió que:

Él antes me decía: profe no quiero asolearme mucho porque no quiero ser así trigueño... y así [decía] algunas cositas... Pero ya después de que hicimos todo esto, ahora él dice ahí en el aula "¡Me siento orgulloso de ser mulato!"

Consideramos que esto es un buen indicador de que se logró aumentar la autoestima de los niños de minoría étnica en ese grado porque en el diario de campo hicimos una anotación sobre el ambiente que prevalecía antes: "Unos alumnos señalan a los compañeros que son miskitos, pero éstos se apenan, se quedan callados", quizás más que por pena, se quedan callados porque no saben cómo reaccionar, es una situación nueva, no saben si ser señalados en su identidad es bueno o malo, no entienden qué está pasando quizás. En otra oportunidad, al realizar una actividad se destacó que dos estudiantes era mulatos: "...no hubo reacciones de rechazo o burlas que yo recuerde... al menos en ese momento". Después, la siguiente semana, al continuar con las reflexiones: "...el término mulato ya no sonó extraño, el niño mulato lo dijo con tranquilidad... Incluso la profe les pidió que pasaran todos los niños que eran mulatos, y no ví que mostraran pena o que se sintieran mal, lo hicieron solícitos, tranquilos...". Lo dicho, gracias al buen manejo de la situación por parte de la docente y a los mensajes de valoración positiva a través de las actividades de la hora intercultural, estos estudiantes experimentaron una evolución positiva con respecto a su consciencia identitaria, lo cual refleja además un óptimo aprendizaje de la competencia intercultural.

El relato de otra maestra sobre la evolución de un niño garífuna también resulta de gran valor. En el diario de campo, registramos los siguientes datos sobre este caso:

En el caso del niño garífuna, la maestra me contó que ha tenido una muy buena evolución.

Que ella le da participación siempre en todas las asignaturas cuando él se anima.

Que antes, como es el único garífuna en el aula, como que eso lo afectaba "lo apachurraba un poquito", pero ahora lo ve más contento y está en el cuadro de honor, la mamá está muy contenta, ella lo tiene como coordinador de deportes... él organiza juegos...

"Ahora está más [animado], mírelo allá jugando... por eso lo tengo de coordinador de deportes..."

A pesar de estos datos alentadores, lo cierto es que por unas semanas este niño dejó de asistir a clases los días que se realizaba la actividad de la hora intercultural. La profesora notó que cuando ella les recordaba que al día siguiente había actividad, él no llegaba a clases. Sin embargo, se dieron varias acciones que creemos lo hicieron mejorar su actitud: la profesora conversó con él, yo le entregué respuesta a la carta que él me había escrito antes, él salió como ganador en el concurso de cuento que hicimos... así fue como logramos que este niño cambiara su ánimo, y en la reunión de grupo focal, la docente estaba muy contenta al compartir este testimonio:

Él al principio no quería participar en nada... o él sabía cuando era [la actividad de cuentacuentos] y no [llegaba a clase]... y ahorita en los desfiles, hasta salió en los grupos étnicos, con un traje, un tambor y todo... y todo mundo asustado porque a él nunca le gustaba integrarse así... y le tomaban fotos y más se ponía a tocar el tambor...

En otro grupo, también un niño garífuna mostró un cambio positivo, caso que dejamos registrado en nuestro diario de campo:

La profesora nos contó que el estudiante garífuna ha cambiado, que lo ve más seguro, su autoestima ha mejorado... me contó que ella se sentó a platicar con él... que antes le daba vergüenza, y ahora no...

Pero no ocurrió así en el caso de una niña miskita, según registramos en el diario de campo:

- o *Ahora tenemos el caso de una niña miskita que muestra muy baja autoestima... le dio pena cuando le pregunté si hablaba miskito... traeré un cuento miskito para trabajar con ella.*

- *Hoy vi al chico garífuna muy animado, participando bien. Pero la chica miskita no... se equivocaba... no hablaba... se quedaba en blanco... A le dijo "te comieron la lengua los ratones" en plan broma... En otro momento agachó la cabeza de la vergüenza aunque riéndose... yo continué la actividad para no darle importancia pero creo que debí hacer algo más amable...*

Lamentablemente, luego ya no hubo oportunidad de volver a ese grado, con lo cual este seguimiento quedó inconcluso. Pero confiamos en que la docente, gracias a la capacitación indirecta que recibió en el desarrollo del trabajo de campo, logró gestionar adecuadamente este caso bajo los principios de la pedagogía intercultural con la que estuvo en contacto.

En conclusión en este apartado, la propuesta curricular tuvo una incidencia muy positiva en la autoestima de varios niños y niñas, que representaban minoría étnica en sus aulas, pero no se logró el mismo efecto en todos; tampoco pudimos averiguar si el rendimiento académico de estos casos en particular había mejorado. Queda como recomendación para futuras réplicas establecer desde un inicio los mecanismos idóneos para darle seguimiento a este fenómeno.

6.3.4. Semillas para promover la educación intercultural

Un resultado muy esperado con la realización de este proyecto de investigación era el impacto en las instancias administrativas del Sistema Educativo Nacional, concretamente en la Dirección Departamental de Educación de Atlántida (DDe). El resultado se formuló en los siguientes términos: "Generar ideas para el desarrollo de proyectos similares de intervención didáctica para una efectiva concreción de la educación intercultural en la formación docente y en las aulas de educación básica del Sistema Educativo Nacional".

A la fecha de presentación de este documento no ha sido posible realizar la reunión de presentación de resultados con las autoridades de la DDe, con lo cual aún no contamos con datos para analizar el resultado obtenido, no sabemos que proyecciones puedan darse para el próximo año.

Sin embargo, en el espacio de un chat por whatsapp que compartíamos con las docentes participantes, y en el cual estaban integradas las supervisoras distritales, municipales y la Directora Departamental, ésta envió en varias ocasiones el mensaje de que deseaba organizar un grupo de niños y niñas cuentacuentos. Creemos que este breve dato es muy elocuente del alto nivel de aceptación que ganó la propuesta curricular a nivel de la DDe. Además, lo cierto es que en muchas ocasiones estas supervisoras manifestaban su agrado con el informe fotográfico que compartíamos en dicho chat, y enviaban sus felicitaciones.

Otra expresión de este interés fue el acompañamiento que recibimos en el mes de agosto de una Asistente Técnico, la misma que colaboró al inicio para presentarnos en la primera visita a directoras y directoras de los centros educativos, para establecer la muestra. Ella estuvo presente en un par de actividades, nos colaboró tomando fotos o grabando video, y luego nos brindó sus impresiones de la experiencia. La impresión que le dejó fue tan buena que luego nos pidió apoyo para implementarlo en su trabajo como docente, así que le obsequiamos algunos materiales, ella sacó fotocopia de otros y le ofrecimos nuestra disponibilidad de llegar a su escuela para desarrollar al menos una actividad modelo, pero esto no llegó a concretarse.

De parte de las docentes participantes, como ya se ha constatado en un apartado anterior, su recomendación unánime es promover la propuesta curricular en más centros educativos. Igual ocurre con las reacciones de algunos miembros de la comunidad educativa, como la madre de la comunidad rural El Pino que, después de haber estado acompañándonos una mañana en el aula, quedó tan motivada que decidió aplicarlo en su espacio de biblioteca.

6.3.5. Impacto social de la propuesta curricular más allá de las aulas

Para finalizar el análisis de datos complementarios de acuerdo a los resultados esperados en el proyecto de investigación, comentaremos el último: “Mejora de las relaciones de convivencia entre los pobladores, en las comunidades donde se ubican los centros educativos participantes”, el cual se traduce en el tema “Impacto social de la propuesta didáctica”.

En síntesis, no recolectamos datos para analizar. En realidad no contábamos con el tiempo ni las posibilidades sociales de penetrar las comunidades y convivir con los habitantes ligados a cada centro educativo. Ahora pensamos que hubiera sido necesario contar con una red de colaboradores, coinvestigadores, miembros de cada comunidad, que fueran los encargados de proveer datos al respecto. Así que esto queda como una recomendación para futuras réplicas de este proyecto, o como una advertencia: es una variable que no puede incluirse en el proyecto dadas las implicaciones técnicas de investigarla.

CONCLUSIÓN

Para finalizar este informe, deseamos responder a la pregunta de investigación central de nuestro estudio: ¿en qué medida la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afro hondureños resulta un recurso de gran potencial didáctico para cumplir con los propósitos de la educación intercultural, cuando se reelabora en formato de libro álbum y se inserta en una propuesta curricular que aplica las recomendaciones metodológicas de la educación literaria, el enfoque comunicativo, la literatura comparada, y la estética de la recepción?

Sin duda, las páginas anteriores permiten responder que la literatura de tradición oral de los pueblos originarios no solamente es un buen recurso para la educación intercultural, nos atrevemos a decir que es el recurso ideal porque es un vehículo eficiente para comunicar de manera integrada los rasgos de la cultura que trata en su narrativa. Ciertamente, lo que produjo el alto grado de aceptación tiene que ver con la novedad que representaban estas historias no solamente para el público infantil ya que en realidad las docentes también vivieron una experiencia de aprendizaje literario y cultural.

Este potencial didáctico fue desplegado gracias a la combinación estratégica de varios elementos:

1. La figura de la cuentacuentos como animadora de la actividad en el aula;
2. El libro álbum o cuento ilustrado que mostraba imágenes fidedignas del pueblo originario;
3. Las preguntas didácticas, organizadas en una guía y formuladas de acuerdo a las propuestas teóricas de la educación literaria, el enfoque comunicativo, la literatura comparada, y la estética de la recepción.
4. Las actividades complementarias de tipo lúdico y artístico: juegos de animación a la lectura, dinámicas, canto y música, dramatizaciones, rondas, confección de manualidades, dibujo y/o coloreado, etc.
5. La enseñanza del idioma del pueblo originario mediante narración oral con traducción simultánea y juegos de palabra: sopas de letras, términos pareados, listas de vocabulario.

Así entonces, en conclusión, este proyecto de investigación ha culminado exitosamente, ya que alcanzó sus objetivos casi en un cien por ciento, y porque ese breve margen de errores no invitan a su cancelación sino a introducir enmiendas para replicar la experiencia con mayores garantías de éxito total y promover la implementación de la propuesta curricular en nuevos contextos del Sistema Educativo Nacional.

RECOMENDACIONES

Promover la implementación de la propuesta curricular en todo el Sistema Educativo Nacional.

Integrar la propuesta curricular con la jornalización anual docente, desde el inicio del año escolar.

Buscar el personal idóneo para actuar como cuentacuentos, ya sea entre el mismo colectivo de docentes, miembros de la comunidad, especialistas en teatro, voluntarios, estudiantes con necesidad de cumplir requisito de graduación, etc.

Aumentar el tiempo dedicado a la capacitación de las docentes en servicio que implementarán la propuesta curricular, recordando que se debe entrenar en todos y cada uno de los materiales didácticos que luego serán utilizados así como en los recursos de evaluación formativa (listas de cotejo).

Mejorar la calidad de material utilizado para la capacitación en cuanto a dosificación de contenidos, registro lingüístico, y diseño gráfico en general (aumentar tamaño de letra quizás), de manera que sean textos más amables de leer para docentes en servicio.

Durante el proceso de implementación de la propuesta curricular es muy importante monitorear el discurso pedagógico intercultural de la docente, para corregir creencias o errores conceptuales que no van acordes con los principios de dicha pedagogía.

Es indispensable que todo docente reelabore la pregunta didáctica plasmada en la guía para que sus estudiantes la entiendan, de acuerdo al grado, edad, lengua, cultura, etc. En la medida que el docente entiende hacia dónde quiere llevar la pregunta, podrá parafrasearla, o incluso cambiarla, lo importante es que provoque en niñas y niños las reflexiones indicadas en las expectativas de logro e indicadores de la competencia intercultural, para provocar los aprendizajes meta.

Para la preparación de los cuentos ilustrados, se puede distribuir la tarea entre equipos de docentes de acuerdo al grado, cuando existen varias secciones de un grado. Y siempre tomando en cuenta las habilidades manuales o recursos de cada persona y su carga horaria.

Establecer desde el inicio los criterios para la selección de cuentos que serán utilizados, tomando en cuenta la edad del grupo de estudiantes que será beneficiado. Aquellas narraciones donde quizás exista un dilema moral (mentir para salvar la vida) o finales trágicos (muerte de algún personaje) serán más convenientes para segundo y tercer ciclo.

Dado que la propuesta curricular puede tener una incidencia muy positiva en la autoestima de niños y niñas que representan minoría étnica en sus aulas, es fundamental monitorear constantemente la evolución de su sentir para evitar efectos contrarios.

Para un impacto más profundo, amplio y perdurable de la propuesta curricular en la comunidad educativa, se recomienda organizar los mecanismos y fechas de procesos de socialización con madres de familia, colegas, directores de centro, bibliotecarias, etc., desde inicio del año escolar.

Brindar a madres de familia una capacitación paralela a la implementación de la propuesta curricular para que se conviertan en cómplices del proyecto de educación intercultural, y así pueden reforzar los aprendizajes en sus hijos o hijas en el hogar con mayor dominio del tema.

Modificar el diseño del guión metodológico general y de las guías didácticas, para corregir errores y mejorar su funcionalidad educativa.

Contar con el apoyo, de ser posible, de un dibujante y un especialista en diseño gráfico, para que se encarguen de producir cada libro álbum.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: Lista de cuentos ilustrados elaborados

Nombre	Pueblo autor
1. El palo de brujo	Lenca
2. Anasi, el conejo y compadre tigre	Isleño
3. La joven prudente	Miskito
4. Barugu	Garífuna
5. La tierra se queja con Tomán	Tolupán
6. Juan y el conejo	Miskito
7. El pacto que no se realizó	Lenca
8. La leyenda de Chawuwuaca	Pech
9. El Dingutidiuma	Garífuna
10. El venado y su compadre tigre	Tawahka
11. La siguamonta	Chortí
12. El sisimite, la niña y el caballito	Tawahka
13. La sirena de Botija	Garífuna
14. El origen del Pesh	Pech
15. La danta que hizo Dugú	Garífuna
16. El origen de los ríos	Tolupán

En rojo los cuentos que no fueron elaborados como libro álbum y que no fueron utilizados.

Anexo 2: Lista de cotejo del desempeño como cuentacuentos

Nombre: _____

Fecha: _____

La sesión de cuentacuentos estará bien hecha si la maestra:

	Sí lo hizo	No lo hizo	Más o menos	Observaciones
Realiza la apertura y cierre de la sesión identificando el espacio correctamente, y presentando con realce la información sobre el Pueblo del que hablará el cuento.				
Representa un personaje especial o fantástico para contar el cuento, utilizando un disfraz original y actuando como tal, que puede ser de uno de los Pueblos indígenas o afro hondureños de Honduras. Se presenta con un nombre original y explica porqué viste así, de dónde es y de dónde viene, etc.				
Entona adecuadamente su voz según la historia que cuenta y según los personajes, haciendo matices o variaciones que dan colorido a la narración oral.				
Habla fuerte y claro, se le escucha bien.				
Pronuncia adecuadamente todas las palabras.				
Rectifica y autocorrige sus errores.				
Transmite con claridad y fluidez las ideas.				
Transmite entusiasmo. Da sentido y sentimiento a lo que narra.				
Hace gestos apropiados con el rostro según la historia que está narrando o el personaje que está interpretando.				
Se mueve en el espacio del aula de manera apropiada según la historia que está narrando, y procura mostrar cada ilustración a cada niño y niña dando tiempo para que la contemplen muy bien.				
Demuestra seguridad, se nota su preparación, no está improvisando.				
Cumple con lo planificado en la guía didáctica.				
Elaboró y utiliza recursos didácticos adecuados, de preferencia con material reciclado: las ilustraciones de cada cuento, los conceptos clave, fichas con las preguntas, rótulo de identificación del espacio ("La hora del cuento intercultural" u otro).				
Realiza un excelente manejo del tiempo, para evitar que las niñas y los niños se aburran y pierdan interés.				

Anexo 3: Diarios de campo y sus categorías de análisis

Diario de campo – docentes

- Nivel de compromiso de la docente, iniciativas propias, creatividad...
- Nivel de cumplimiento de la metodología en general y de cada guía didáctica en específico.
- Valoración de la guía por parte de la docente (qué tan fácil o difícil es de seguir, de aplicar, es adecuada al grado, a su grupo en particular, etc.)
- Calidad de desempeño como cuentacuentos.
- Calidad de desempeño como educadora intercultural (dedicación a la enseñanza sobre el Pueblo del que habla el cuento, manejo de preguntas y reflexiones para el aprendizaje de la competencia intercultural).
- Nivel de estrés de la docente.
- Valoración de lengua minorizada
- Vinculación funcional con el resto del currículo escolar
- Nivel de satisfacción de la docente

Diario de campo – estudiantes

- Nivel de aceptación por parte de niñas y niños / impacto de la actividad, del cuento
- Nivel de participación de niñas y niños
- Reacción a la enseñanza e información intercultural
- Autoestima en niños de etnia minoritaria
- Valoración de la docente sobre reacción y evolución del grupo
- Problemáticas detectadas

Diario de campo – cuento ilustrado

- Nivel de aceptación por parte de niños y niñas
- Potencial de enseñanza intercultural de este cuento
- Nivel de dificultad en elaboración de ilustraciones
- Grado o edad más conveniente para este cuento
- Elemento del cuento que conviene eliminar o modificar
- Elementos difíciles de explicar (conceptos o valores)
- Nivel de aceptación de este cuento por parte de docentes y otras personas
- Comentario general

Anexo 4: Instrumentos para la evaluación formativa de la competencia intercultural

**Lista de cotejo para la correulación y autorregulación
en el monitoreo de los aprendizajes sobre: Educación Intercultural**

MODELO A

Lista de aprendizajes	Frecuencia					Compromisos de mejora
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	
CONOCIMIENTOS:						
1.1. Conoce las tradiciones culturales y la lengua de la comunidad y de otros pueblos de nuestro país.						
1.2. Comprende las creencias de los pueblos indígenas y afro hondureños.						
1.3. Conoce la historia de al menos un pueblo indígena o afrodescendiente.						
1.4. Saber cuál es la localización territorial de cada pueblo.						
1.5. Reconocer los rasgos físicos que diferencian a cada pueblo étnico.						
HABILIDADES:						
2.1. Reconoce el valor de su cultura y su propia dignidad personal y la de otros.						
2.2. Participa en las celebraciones o eventos culturales de su comunidad o de otros pueblos.						
2.3. Practica juegos tradicionales de su cultura o de otros pueblos.						
2.4. Utiliza su lengua materna o formas de hablar que son propias de su pueblo.						
2.5. Aprende formas de hablar o lenguas de otros pueblos nacionales o de otros países.						
2.6. Se relaciona con personas de diferentes culturas o grupos sociales, incluyéndolas sin dificultad en su vida social.						
ACTITUDES:						
3.1. Valora con orgullo su propia cultura y la de otros pueblos como expresiones del patrimonio de la humanidad.						
3.2. Identifica positivamente con su pueblo.						
3.3. Respeta la dignidad de propia cultura y la de otros.						
3.4. Valora las formas de hablar de su comunidad o lengua de su pueblo étnico, y de otros pueblos.						
3.5. Participa con personas de diferentes culturas en las actividades de su comunidad.						
3.6. Se Integra con entusiasmo en actividades de otros pueblos étnicos.						

**Lista de cotejo para la correulación y autorregulación
en el monitoreo de los aprendizajes sobre: Educación Intercultural**

MODELO B

Lista de aprendizajes	Frecuencia					Compromisos de mejora
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	
CONOCIMIENTOS:						
1.1. Conocimientos sobre la propia cultura: historia, creencias (religiosas u otras), valores, características (vestido, comida, territorio...), productos culturales (artesanía, mitología...), procesos generales de interacción social.						
1.2. Conocimientos sobre otras culturas de contacto: historia, creencias (religiosas u otras), valores, características (vestido, comida, territorio...), productos culturales (artesanía, mitología...), procesos generales de interacción social.						
1.3. Comprensión de la diversidad cultural.						
1.4. Toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas, y cómo influyen en la relación con dicha cultura, es decir, cómo se elaboran y mantienen los estereotipos y cómo nos influyen para actuar.						
1.5. Conciencia del condicionamiento cultural de todo comportamiento.						
1.6. Comprensión del significado y consecuencias en la conducta del: sexismo, racismo, xenofobia, prejuicios y todo tipo de discriminación por la diferencia.						
HABILIDADES:						
2.1. Curiosidad, interés positivo y apertura hacia el otro, es decir, capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo.						
2.2. Aceptación de la diferencia como la norma en lugar de una homogeneidad imaginaria.						
2.3. Aceptar una relación horizontal con la diferencia cultural, manifestando confianza en el valor de su propia cultura.						
2.4. Capacidad de reconocer contrastes y puntos en común con otras culturas, es decir, aceptar la validez de otras maneras de pensar.						
2.5. Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, es decir, ser autocríticos y así incrementar la comprensión de la propia cultura.						

Lista de aprendizajes	Frecuencia					Compromisos de mejora
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	
2.6. Capacidad de ponerse en los zapatos del otro (empatía).						
2.7. Demostrar respeto y tolerancia.						
2.8. Disponibilidad a la cooperación, negociación y conciliación.						
2.9. Rechazo a manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones en general.						
ACTITUDES:						
3.1. Habilidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos acerca de otras culturas de contacto. Saber cómo preguntar a personas de otras culturas sobre sus costumbres.						
3.2. Interpretación y comprensión de los nuevos conocimientos sobre otras culturas.						
3.3. Mediación lingüística: escuchar, negociar, dialogar, resolución de conflictos.						
3.4. Analizar y reconocer pautas comunicativas y conductas que conllevan manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones en general.						
3.5. Comparación de formas culturales diferentes, o entre la cultura propia y otras.						
3.6. Comprensión de las diferencias, del origen de los malentendidos.						
3.7. Interacción: habilidad de utilizar todos estos conocimientos en situación reales de interacción comunicativa.						
3.8. Confianza y tranquilidad para abordar temas conflictivos.						

Anexo 5: Matriz de relación entre objetivos y resultados esperados

OBJETIVOS		RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS
GENERALES	ESPECIFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> Validar un programa de formación docente en educación intercultural, que incluye el diseño y la aplicación de estrategias didácticas enfocadas al uso de la Literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras para docentes en servicio en centros de educación prebásica y básica del Departamento de Atlántida. Atender la demanda de respuestas metodológicas para la concreción de la educación intercultural tanto en las aulas de Educación Prebásica y Básica como en la formación inicial docente a nivel superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Capacitar un porcentaje representativo de docentes en servicio, del Departamento de Atlántida, que cursan o no la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 	1. Docentes capacitados en la teoría y metodología de la educación intercultural.
	<ul style="list-style-type: none"> Involucrar una muestra representativa de centros educativos del Departamento de Atlántida, que cuentan con niñas y niños indígenas, mestizos y/o afro hondureños, para obtener sus valoraciones de la capacitación brindada al personal docente y de la propuesta didáctica implementada. 	2. Niños y niñas indígenas, mestizos y afro hondureños educados en los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural.
<ul style="list-style-type: none"> Generar un impacto positivo en la comunidad educativa en torno al convencimiento sobre la importancia de realmente llevar a las aulas la educación intercultural de manera palpable y efectiva, en el marco de nuestro contexto histórico actual. 		3. Comunidades multiculturales, tanto urbanas como rurales, sensibilizadas ante la relevancia y cambios positivos que genera en la convivencia una educación intercultural efectiva y, por ello, de alta calidad.
<ul style="list-style-type: none"> Atender la demanda de respuestas metodológicas para la concreción de la educación intercultural tanto en las aulas de Educación Prebásica y Básica como en la formación inicial docente a nivel superior. Confirmar y promover la riqueza funcional de la Literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras para la educación intercultural en el Sistema Educativo Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Producir y validar materiales didácticos para la formación docente en educación intercultural a nivel superior. Producir guiones metodológicos y recursos didácticos (libros de cuentos ilustrados) sobre el uso de la Literatura de Tradición Oral de los pueblos indígenas y afro hondureños de Honduras para la educación intercultural, en la Educación Prebásica y Básica. Introducir las mejoras necesarias, indicadas por los resultados obtenidos, en el programa de formación docente en educación intercultural y en los materiales producidos. 	4. Materiales educativos sobre teoría y metodología de la educación intercultural producidos de acuerdo al contexto local hondureño (multicultural y plurilingüe) y aprovechando sus propios recursos (Tradición Oral).

<ul style="list-style-type: none"> Generar un impacto positivo en la comunidad educativa en torno al convencimiento sobre la importancia de realmente llevar a las aulas la educación intercultural de manera palpable y efectiva, en el marco de nuestro contexto histórico actual. 		5. Incidir positivamente en el éxito escolar de niñas y niños indígenas, mestizos y afro hondureños, sobre todo por haber aportado aprendizajes relevantes para su desarrollo psicosocial.
	<ul style="list-style-type: none"> Compartir con la comunidad académica y gestores estatales a nivel central y descentralizado los resultados de esta investigación para confirmar ante ellos la relevancia, pertinencia y rentabilidad educativa del programa de capacitación en educación intercultural diseñado, en especial los recursos que éste conlleva. Obtener por parte de la comunidad académica y gestores estatales a nivel central y descentralizado el apoyo necesario para la réplica del programa de formación en educación intercultural validado, en otros departamentos del país. 	6. Generar ideas para el desarrollo de proyectos similares de intervención didáctica para una efectiva concreción de la educación intercultural en la formación docente y en las aulas de educación básica del Sistema Educativo Nacional.
		7. Mejora de las relaciones de convivencia entre los pobladores, en las comunidades donde se ubican los centros educativos participantes.

Anexo 6: Matriz de relación entre resultados e impactos esperados, temas, instrumentos y categorías de análisis

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. Docentes capacitados en la teoría y metodología de la educación intercultural.	Nivel de satisfacción de las docentes con la capacitación recibida.	Hoja de evaluación de la capacitación	<ul style="list-style-type: none"> • Logística • Metodología • Facilitadora
	Nivel de eficiencia en el desempeño de las docentes para aplicar lo enseñado en la capacitación.	Lista de cotejo para evaluar sesión de cuentacuentos	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo • Habilidades <ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión oral ○ Animadora intercultural ○ Uso del material didáctico
		Hoja de evaluación final de las docentes (grupo focal)	<p>Cuadro de autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de las guías • Habilidad para desempeñarse como cuentacuentos • Habilidad como educadora intercultural • Integración de la propuesta con jornalización propia • Socialización con la comunidad educativa (otros docentes, directores, MPF, etc.) <p>Preguntas de respuesta abierta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendían por interculturalidad antes? • ¿Cuál ha sido el nuevo aprendizaje sobre el concepto de interculturalidad que esta experiencia les deja?
		Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de compromiso de la docente: <ul style="list-style-type: none"> - iniciativas propias - creatividad • Nivel de estrés de la docente. • Nivel de cumplimiento de la metodología en general y de cada guía didáctica en específico. • Calidad de desempeño como cuentacuentos. • Calidad de desempeño como educadora intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Dedicación a la enseñanza sobre el Pueblo del que habla el cuento. - Manejo de preguntas y reflexiones para el aprendizaje de la competencia intercultural. • Nivel de integración con currículo oficial

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
2. Niños y niñas indígenas, mestizos y afro hondureños educados en los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural.	Nivel de aprendizaje de la competencia intercultural.	Lista de cotejo de la competencia intercultural llenada por las docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Habilidades • Actitudes
		Hoja de evaluación de las docentes (grupo focal)	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de aprendizaje de la competencia intercultural en los estudiantes • Revalorización de las lenguas minorizadas. • Cambios y nuevas prácticas en el uso de estas lenguas en la escuela. • Reducción de situaciones de discriminación y/o autodiscriminación.
		Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la docente sobre reacción y evolución del grupo en relación a la competencia intercultural
			<ul style="list-style-type: none"> • Reacción a la enseñanza e información intercultural
Entrevistas abiertas a niños y niñas (modalidades: individual y grupo focal)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Habías escuchado la palabra intercultural antes? ¿Qué significaba? • ¿Qué significa ahora? • De los pueblos indígenas que enseñamos a través de los cuentos, ¿cuál te llamó más la atención? • ¿Qué sentís que aprendiste para la vida? 		

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
3. Comunidades multiculturales, tanto urbanas como rurales, sensibilizadas ante la relevancia y cambios positivos que genera en la convivencia una educación intercultural efectiva y, por ello, de alta calidad.	Impacto social de la propuesta didáctica.	Hoja de evaluación de las docentes (grupo focal)	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones de otros miembros de la comunidad educativa (directores, MPF, colegas, autoridades, líderes comunitarios).
		Entrevistas abiertas a miembros de la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> - Personal directivo de centro educativo - Madres y padres de familia - Personas de la comunidad que conocieron la propuesta (por colaboración directa, invitación a observar, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios observados en las/los estudiantes / hijos (as). • Otros aspectos positivos observados en relación a la propuesta didáctica. • Aceptación de la propuesta didáctica.

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
4. Materiales educativos sobre teoría y metodología de la educación intercultural producidos de acuerdo al contexto local hondureño (multicultural y plurilingüe) y aprovechando sus propios recursos (Tradición Oral).	Calidad de los materiales didácticos elaborados: <ul style="list-style-type: none"> - Folleto para la capacitación docente. - Guión metodológico general. - Guías didácticas. - Cuentos ilustrados. - Material adicional: <ul style="list-style-type: none"> o Carteles o Hoja de actividades o Mapa 	Hoja de evaluación de la capacitación	FOLLETO PARA LA CAPACITACIÓN DOCENTE <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la fotocopia • Calidad del diseño (tipo de letra, tamaño de letra, color, otro...) • Pertinencia del contenido en estudio (interés de los temas) • Calidad de la redacción (fácil o difícil de entender) • Extensión (muy corto, muy extenso...) • Utilidad de los mapas conceptuales • Relación de material impreso con la PPP
		Hoja de evaluación de las docentes (grupo focal)	GUIÓN METODOLÓGICO <ul style="list-style-type: none"> • Calidad en la redacción (si se entienden las ideas) • Organización del contenido • Calidad del contenido (si es pertinente y útil) • Estrategia didáctica principal: sesión de cuentacuentos • Recurso principal: cuento ilustrado • Elaboración del libro ilustrado • Estrategia de premios GUÍAS DIDÁCTICAS <ul style="list-style-type: none"> • Calidad en la redacción (si se entienden las ideas) • Alineación curricular con el currículo oficial • Formato para la organización del contenido • Preguntas didácticas de comprensión lectora, de predicción, de inferencia, de opinión, para establecer empatía, comparaciones, etc. • Duración de cada secuencia didáctica con cada cuento • Técnicas de animación a la lectura (juegos, mímica, etc.) • Técnicas de traducción, apostillado, parafraseo, etc. (incluye uso de las lenguas minorizadas) • Técnicas de creación literaria. • Actividades de artes plásticas (dibujar, manualidades, etc.) • Técnicas de trabajo colaborativo. • Adecuación de las actividades al grado/edad • Posibilidad de hacer las actividades adicionales • Utilidad para enseñanza-aprendizaje de competencia intercultural • Utilidad para enseñanza del currículo oficial • Estrategias de reforzamiento positivo

			<p>CUENTOS ILUSTRADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad en la impresión • Tamaño • Calidad de las ilustraciones según historia narrada • Adecuado al grado/edad • Utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural • Utilidad para la educación en valores • ¿Para qué es más útil? <p>Preguntas de respuesta abierta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tanto conocían antes sobre cuentos de los pueblos indígenas y afrohondureños? • Y sobre esos que conocían antes... ¿Qué pensaban? ¿Cuál era su valoración? ¿Eran importantes o no? • ¿Qué piensan ahora sobre los cuentos de los pueblos indígenas y afrohondureños?
			<p>OTROS MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoja con actividades varias (sopa de letras, vocabulario, etc.) • Recursos adicionales: carteles, rótulos, etc.
		Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de aceptación por parte de niños y niñas. • Potencial de enseñanza intercultural de este cuento. • Nivel de dificultad en elaboración de ilustraciones. • Grado o edad más conveniente para este cuento. • Elemento del cuento que conviene eliminar o modificar. • Elementos difíciles de explicar (conceptos o valores). • Nivel de aceptación de este cuento por parte de docentes y otras personas. • Innovaciones o mejoras introducidas en la guía didáctica
			<ul style="list-style-type: none"> • Innovaciones o mejoras introducidas en la metodología en general
		Entrevistas abiertas a niñas y niños	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cuento te gustó más? ¿Por qué?

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
5. Incidir positivamente en el éxito escolar de niñas y niños indígenas, mestizos y afro hondureños, sobre todo por haber aportado aprendizajes relevantes para su desarrollo psicosocial.	Cambio en el rendimiento académico de niñas y niños.	Diario de campo	Autoestima en niños de etnia minoritaria
	Cambio en la autoestima de niñas y niños.	Hoja de evaluación final	Aumento de la autoestima de estudiantes pertenecientes a pueblos minoritarios.

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
6. Generar ideas para el desarrollo de proyectos similares de intervención didáctica para una efectiva concreción de la educación intercultural en la formación docente y en las aulas de educación básica del Sistema Educativo Nacional.	Interés en promover la educación intercultural.	Hoja de evaluación de las docentes (grupo focal)	Recomendaciones
		Entrevistas abiertas a miembros de la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> - Personal directivo de centro educativo - Madres y padres de familia - Personas de la comunidad que conocieron la propuesta (por colaboración directa, invitación a observar, etc.) 	Aspectos positivos Aspectos negativos
		Entrevista abierta a personal directivo del nivel descentralizado (grupo focal): <ul style="list-style-type: none"> - directores departamentales, - directores municipales, - directores distritales, - otros similares 	Aspectos positivos Aspectos negativos

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS	OBSERVABLE EN (TEMAS)	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
7. Mejora de las relaciones de convivencia entre los pobladores, en las comunidades donde se ubican los centros educativos participantes.	Impacto social de la propuesta didáctica.	-	•

Anexo 7: Cartas

Para La Doctora Delia Fajardo
De Francis Rachell Rosales Romero

Le Quiero decir que muchas gracias por acompañarnos todos los jueves yo aprecio mucho lo que usted vino a enseñarnos los valores más importantes para un ser humano como el Derecho de ser libre la confianza y mucho mas fue muy increíble pasar todos los jueves con usted muchas gracias por todo Fue muy especial de su parte venir a la Juana Reyes de Maresma para acompañar a 6^a de la mañana y todos lo apreciamos

A++ Francis Rachell Rosales

Fecha 1 de 09/2016

Doctora gracias por lo que nos a enseñado sobre taguacos cuentos, chistes, dinamicas magofo como es con nosotros quisiera que estubiera mas con nosotros pero algun dia nos mira como yo la quiero mucho y gracias por los premios quisiera haber no quisiera laa yo lo siento.

gracias Doctora por lo que a echo cuidese mucho y su familia tambien.

Deposte: Reinabla Jane Rodriguez.



De : Victoria Nicole Alonso Serrano
Para : Doctora Fajardo

Doctora gracias por venir a compartir esas cuentos con nosotros muchísimas gracias por estar con nosotros la voy a extrañar gracias por enseñarnos a hablar de varias lenguas como garífuna, tenca, chortí, tawakal etc... Es muy especial espero que nos visite algún día y también gracias por enseñarnos a decir en warikuna se dice Buitibini también en misquito titas gamni etc... y espero que le guste esta carta que le hice con amor mucho amor.

Dios la bendiga

Cuidece Mucho

De : Nathaly Diaz
Para : Delia Fajardo

Querida Doctora Delia la quiero dar las gracias porque me diverti tanto con usted y mis compañeros yo la quiero mucho y se que usted también me quiere gracias porque me lleno el autoestima y me lleno la alegría la voy a extrañar pero así es la vida pero usted es como mi madre y la voy a extrañar
Gracias por todo

Att Nathaly Diaz

Dia: Jueves

Lugar: La ciba atlántida

año: 2016

fecha: Jueves 2 de junio

giciati; bellu te nu porqe ba fedeja
catei buit.

Y nuquia giciati jamuganu ensemarmeni
niama lon quigua ju malleajatia
geitama lu jamuga jallenuja lama aba
quigua quina gu.

Y illamou queitama es importante.

Famia bellu da bagantani misiabeitu
pero da ba fedioni giciabeitu.

Esta carta es para la doctora
de parte de Jose maicon

Para: La Dra. Delia Fajardo

De: Fabricio Acosta C.

Querida Doctora no hay palabras para expresar tanta gratitud y trabajo

Y su enorme paciencia para con cada uno de nosotros deoco muchas bendiciones para su vida hoy y siempre se la aprecia mucho.
Cristo la AMA

Para Doctora Delia Fajardo

Nala Doctora Delia Fajardo yo le quiero agradecer por la enseñanza que nos dio en la hora intercultural de cuentos y que fue una bonita experiencia y cada cuento que contaron tubo una enseñanza que los hace un practica para ser una mejor persona y aprendi de las leucas, garifunas/ chortas y mas y tambien aprendi donde viven me gusto mucho y tambien daba premios a los que participaron tambien el cuento de dona ana y sus amigas fue ay que compartir y aser caso o bencba un castigo y la del risinilo fue que no ay que andar solo ni confiar en extraños gracias por venir

me gusto todo

!!!

Alicia

Martinez