



La docencia convencional frente a la docencia intercultural

Conventional teaching versus intercultural teaching

Sadid Pérez-Vázquez^{1}*

Resumen

El presente trabajo describe la experiencia de la docencia intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I) lograda a lo largo de 18 años. Este escrito tiene como objetivo mostrar la experiencia docente convencional frente a la docencia intercultural desde una mirada cualitativa y la revisión de la literatura que enriquece el tema. Dichas experiencias se han formado en los programas educativos que la Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I) oferta en la Sierra Santa Martha, que comprende los municipios: Pajapan, Tatahuicapan, Mecayapan y Soteapan, todos del estado de Veracruz. Bajo un enfoque cualitativo, se aborda el concepto de docente, entendido desde lo convencional como la persona que transmite y reproduce el conocimiento; mientras que la parte intercultural propone una mirada holística y horizontal. En los resultados es visible que la docencia convencional necesita adaptarse y responder a los cambios educativos, se requiere incluir una docencia intercultural, así como considerar la educación especial no sólo en la educación básica, sino también en la media y superior. En conclusión, la docencia convencional sirve como pauta de un reforzamiento de aprendizaje memorizado, a diferencia de la docencia intercultural, la cual permite formar desde una mirada holística.

Palabras clave: Educación, docencia convencional, docencia intercultural, necesidades de educación especial

Abstract

This paper describes the experience of intercultural teaching at the Veracruz Intercultural University (UV-I) over the course of 18 years. The objective of this paper is to compare conventional teaching with intercultural teaching from a qualitative perspective and to review the literature that enriches the topic. These experiences have been formed in the educational programs offered by the Veracruz Intercultural University (UV-I) in the Sierra Santa Martha, which includes the municipalities of Pajapan, Tatahuicapan, Mecayapan, and Soteapan, all in the state of Veracruz. Using a qualitative approach, the concept of teaching is addressed, understood from a conventional perspective as the person who transmits and reproduces knowledge, while the intercultural aspect proposes a holistic and horizontal view. The results show that conventional teaching needs to adapt and respond to educational changes, requiring the inclusion of intercultural teaching, as well as considering special education not only in basic education, but also in secondary and higher education. In conclusion, conventional teaching serves as a guideline for reinforcing memorized learning, unlike intercultural teaching, which allows for training from a holistic perspective.

Keywords: Education, conventional teaching, intercultural teaching, special educational needs

*Correspondencia: sadperez@uv.mx

Fecha de recepción: 10 de junio del 2025 / Fecha de aceptación: 13 de noviembre del 2025 / Fecha de publicación: 8 de diciembre del 2025

Universidad Veracruzana Intercultural¹, <https://orcid.org/0000-0003-3297-7097>

Introducción

Al hablar de educación como el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite reforzar conocimientos y valores humanos que se ponen en práctica en ámbitos familiares e institucionales, por lo general se piensa en el enfoque de la educación convencional, orientado a escuchar, obedecer y reproducir. Pérez refiere que “es un proceso, un derecho en el que se adquieren y transmiten valores, conocimientos, y actitudes para la vida o para un campo de aplicación específico; suele ser formal o no formal” (comunicación personal, 9 de abril de 2025). A diferencia de la docencia tradicional, la educación intercultural trabaja aspectos como el pensamiento crítico, el análisis, la empatía y la sensibilidad; por ello, apuesta por una educación más incluyente, que reconoce y valora tanto al aprendiz como a quien enseña.

Retomando las palabras de Hernández, la educación “es el proceso de facilitación e intercambio de saberes dentro y fuera del aula, tomando en cuenta el saber docente y del estudiantado” (comunicación personal, 18 de abril de 2025). Desde esta lógica, la educación intercultural se ve envuelta en proceso de ir y venir el aprendizaje de lo áulico con la parte *in situ*, lo cual implica la incorporación de saberes locales y la promoción del diálogo de saberes.

El enfoque intercultural requiere ciertas competencias para llevarse a la práctica de la enseñanza, tal como menciona López, “es la capacidad que debe de tener un profesionista para interactuar de manera afectiva y adecuada con personas de diferentes culturas” (comunicación personal, 12 de abril de 2025). Bajo esta concepción, el docente que trabaje con este enfoque intercultural debe ser empático, sensible y capaz de generar un diálogo más horizontal que favorezca la inclusión de género y la no discriminación. Por tanto, este escrito tiene como objetivo mostrar la experiencia de la docencia convencional frente a la docencia intercultural, desde una perspectiva cualitativa y a partir de la revisión de la literatura que enriquece el tema.

La educación como elemento de cambio social

La educación es un elemento social en el que

el ser humano está inmerso a lo largo de todo su ciclo de vida. Se manifiesta desde el hogar, donde se inculcan valores humanos y normas de conducta, hasta las instituciones educativas encargadas de la enseñanza mediante un instructor, asesor o facilitador, según el enfoque pedagógico, que transmite conocimientos. Como señala Gervilla, “nacemos humanos, no humanizados; sociables, pero no socializados; morales, pero no moralizados” (2002, p. 9). El ser humano necesita socializar con otras personas para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la “formación como proceso permanente durante la vida del ser humano y como saber moral constituido por valores, principios y convicciones posibilita el despliegue de las potencialidades humanas” (Ochoa, 2018, p. 2).

Cuando se enseña desde un enfoque tradicional que indica qué hacer, cómo hacerlo y cómo actuar, se forma a la persona como receptora de contenidos. El docente, al haber sido formado bajo el mismo esquema, tiende a reproducir ese modelo. Al respecto, Chomsky y Dieterich (2001) explican que la educación tiene importancia como vehículo de movilidad social, tanto individual como grupal, pero no constituye una variable determinante para el desarrollo colectivo de una nación ni para superar el subdesarrollo.

Puede afirmarse que la educación se complementa con la enseñanza, entendida como el proceso que prepara a la persona para la inserción social. De este modo, lo aprendido se enriquece y se consolida en la vida cotidiana. “Las percepciones, pensamientos expectativos, conocimientos y experiencias de los sujetos se constituyen como organizadores implícitos de sus significados, proposiciones y preferencias, los que inciden directamente en la manera de percibir la realidad y las acciones que llevan a cabo” (Moreno y Azcárate, 2003, p. 265).

Existen barreras para que la educación llegue a sectores vulnerables, ya sea por la distancia o acceso a las instalaciones escolares, o bien otros fenómenos como el que Ávila (2003) expone: la privatización de la enseñanza. Este factor se pone de manifiesto con énfasis en las zonas

urbanas o indígenas, y muestra que no todos pueden tener el acceso a la educación como un derecho humano.

Docencia convencional como modelo de orden y memorización

La docencia tradicional o convencional es el modelo más antiguo en el que se ha formado la mayoría de los profesionistas. Para Chávez (2011, citado en Galván y Siado, 2021), la educación tradicional ha sido y continúa siendo represiva y coercitiva en el ámbito moral; memorístico en lo intelectual; y discriminatoria y elitista en el plano social, pues concibe al aprendiz como recipiente del conocimiento y evalúa su capacidad para memorizar. En este modelo, el docente es el protagonista y el alumno adopta un papel pasivo, con ello quita la posibilidad del que el aprendiz pueda analizar y procesar su propio aprendizaje mientras repite lo que se le dice en un espacio cerrado. El conocimiento del docente, en dicho enfoque, lo es todo; y se transmite de manera escalonada. El aprendiz se limita a escuchar, repetir y memorizar, tal cual lo confirma Zabalza (2007), se caracteriza por tener un currículo inflexible y centrado en el aula, por lo que este modelo es cerrado, cuadrado. Robinson (2012) menciona que la educación tradicional está condicionada por concepciones inapropiadas y ficticias sobre cómo enseñar, por lo que también ha funcionado como un antiejempleo.

Bajo esta lógica, un docente de educación superior en la Universidad Veracruzana Intercultural (UV-Intercultural) menciona que, cuando ingresó a laborar su metodología de enseñanza era aplicar lo que había aprendido de sus docentes, las mismas técnicas, porque consideraba que eran las más adecuadas y desconocía otros enfoques, especialmente por no haber sido formado como docente, sino como abogado. Esto revela la necesidad de actualización docente, tal como mencionan Sinisterra (2009), quienes señalan que la educación debe alinearse con los cambios impulsados por la globalización.

Unas de las principales dificultades que enfrenta la educación tradicional es la incapacidad de innovar en sus metodologías y la tendencia a

limitarse a transmitir conocimientos a grandes grupos con poca atención individual. Es necesario fomentar el razonamiento y el análisis, así como adaptarse a las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. Galván y Siado (2021) subrayan que es imperativo transformar los esquemas tradicionales de aprendizaje y enseñanza para preparar a las personas para el mundo que será y no para el que fue (p. 7). Noro (2017) afirma: “no podemos insistir con un modelo que basta asomarse a una escuela para ver que no funciona” (p. 2). No obstante, esta perspectiva no implica afirmar que el modelo tradicional sea totalmente disfuncional; también es necesario rescatar algunas de sus técnicas y complementarlas con otros enfoques.

En el ámbito de la educación indígena se usa la misma metodología de la educación tradicional, reproduce las mismas técnicas, aunque existe un factor más complejo. La educación tradicional indígena (ETI), según Gómez (2011), se entiende como “la representación más o menos duradera de una realidad, la de las comunidades y municipios indígenas donde se reproducen las prácticas y las costumbres que dan fundamento a la existencia de quienes son conocidos y reconocidos como indígenas” (p. 36). Rodríguez (2009) señala que “una educación equitativa es aquella que les permite a las personas tener acceso a una educación de similar cantidad y calidad, con independencia de su origen socioeconómico” (p. 1). A partir de ellos, resulta necesario continuar buscando nuevas formas de enseñanza o formar a los nuevos docentes que trabajan frente a grupo, sin importar el nivel educativo, tanto en contextos indígenas como urbanos.

Docencia intercultural como un proceso transversal y holístico

Los profesionistas que ejercen la docencia en la UV-I provienen, en su mayoría, de una formación tradicional; ha sido a lo largo de su práctica docente que han incorporado otros enfoques pedagógicos. Pérez señala que la “docencia áulica pone de manifiesto que la gestión de la educación en este contexto se entrelaza con diferentes factores, se trata de un proceso transversal y holístico” (2022, p. 726). En este sentido, la docen-

cia intercultural permite una mirada más atenta y abierta a cualquier tipo de enseñanza-aprendizaje, ya que hablar de educación sin considerar los elementos culturales que la atraviesan “es incurrir en una parcialización de la realidad que encierra la práctica educativa” (Mijangos y Romero, 2008, p. 160).

La docencia intercultural constituye una forma distinta de enseñar y de aprender, a partir de la colectividad y del fomento de la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad y la empatía hacia el otro y la otra. “Este concepto engloba los conocimientos o saberes, actitudes o comportamientos y anticipaciones o expectativas que se tiene acerca de algo; pero no son conocimientos, actitudes y expectativas aisladas o vacías; sino contextualizadas en un determinado espacio y tiempo” (Gómez, 2017, p. 9). En este enfoque también se prepara al aprendiz para un mundo más globalizado desde una perspectiva humanista; se busca comprender la multiculturalidad mediante el diálogo de saberes y la interacción entre personas de diferentes culturas, lo que favorece un aprendizaje más interactivo y enriquecedor.

En la docencia intercultural de la UVI-Sede Las Selvas, los estudiantes realizan investigación vinculante, *in situ*, de modo que pueden contrastar lo aprendido en el aula con la realidad y la historia viva de las comunidades que visitan. Esto es una parte interesante de esta docencia intercultural que la distingue de todas las universidades interculturales (UI).

Competencias interculturales como proceso de aprendizaje colectivo

Las competencias interculturales son habilidades que permiten desenvolverse de manera adecuada en entornos complejos marcados por la creciente diversidad de personas, culturas y estilos de vida. En otros términos, son capacidades para actuar de manera “efectiva y apropiadamente al interactuar con otra lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo” (Fantini y Tirmizi, 2006). Cuando estas habilidades se desarrollan desde una docencia intercultural, posibilitan que tanto el facilitador como el aprendiz participen en un proceso colaborativo y horizontal, además de fa-

vorecer el uso de otras lenguas, lo que enriquece el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Asimismo, las competencias interculturales impulsan al docente a realizar un análisis personal y reflexivo; este enfoque, a la vez, permite reconocer procesos en el otro u otra, aunque se sabe que para desarrollar estas competencias se necesita primero entender el propio comportamiento y reafirmar la propia identidad.

Desde otra perspectiva, Alavec señala que “las competencias interculturales son una forma de fomentar el respeto, la comprensión y la valoración cultural”, (comunicación personal, 11 de abril de 2025). En esta línea, dichas competencias interculturales deben funcionar como un canal de oportunidades para que tanto el aprendiz como el que enseña fortalezcan valores culturales y educativos.

En un mundo globalizado, las competencias interculturales resultan indispensables, pues contribuyen a promover una cultura de paz y a ejercer los derechos humanos con una visión incluyente. Este contexto cambiante demanda seres humanos más sensibles y empáticos; sin embargo, el desarrollo de competencias interculturales es un proceso que requiere experiencia, formación y autorreflexión.

Necesidades educativas especiales: otra arista por atender

Otro concepto que sustenta esta investigación es el de necesidades educativas especiales. La educación inclusiva presenta múltiples aristas que deben ser atendidas desde las políticas públicas. Un estudio realizado por Ramírez (2017) en Colombia muestra que la inclusión debe considerarse como una oportunidad para que niños, niñas y jóvenes sean más libres y se sientan motivados a alcanzar sus metas. Así mismo el estudio de Álvarez *et al.* (2016), realizado en Venezuela, coincide parcialmente con los hallazgos de Fernández al señalar que el trabajo colaborativo, como metodología para la inclusión, contribuye de forma significativa a resolver los trabajos propuestos de forma eficaz y práctica.

Estudios en diversos países de América Latina muestran que la educación inclusiva debe ser una oportunidad para trabajar la diversidad en el aprendizaje presente en las aulas. A través de estrategias específicas para abordar estas situaciones, cada vez es más común que las instituciones educativas incorporen estudiantes con diversos estilos de aprendizajes o con condiciones asociadas a la neurodivergencia.

Otro estudio realizado en Venezuela por Navarro-Montaño (2017), refiere que es indispensable mejorar la educación y diseñar estrategias que permitan alcanzar la tan anhelada calidad educativa, ya que en muchos casos la inclusión continua interpretándose únicamente como integración. Para ello, se debe iniciar con la aceptación de la diversidad en las aulas y, más ampliamente, dentro de toda la comunidad educativa, en un marco de cero discriminación.

Desde estas concepciones, se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación en educación especial como paso crucial hacia una educación más inclusiva, con pedagogías, metodologías y técnicas acordes. En este sentido, el presente proyecto de investigación enfatiza la importancia de promover la formación docente orientada a una educación verdaderamente inclusiva.

Metodología

Este estudio presenta la recopilación de la experiencia docente desde la mirada intercultural frente a la convencional. La revisión teórica parte de un enfoque descriptivo de los conceptos como sustento teórico. Como instrumento de recolección de datos se utilizó una encuesta compuesta de preguntas abiertas, cerradas y mixtas, aplicada a una muestra de 30 docentes de un universo de 45 pertenecientes a la plantilla del turno vespertino de la modalidad sabatina de la Universidad del Golfo de México, Campus Minatitlán. La encuesta también fue respondida por 15 académicos de una plantilla de 20 docentes de la UV-Intercultural, Sede Las Selvas. El criterio de selección para los encuestados fue que tuvieran 10 años laborando en la docencia dentro de su enfoque tradicional o intercultural según correspondiera.

El formulario de encuesta estuvo compuesto por dos apartados. El primero buscó identificar la formación y experiencia en procesos de aprendizaje y enseñanza. El segundo tuvo como objetivo conocer cómo la docencia intercultural permite el fomento del respeto, el diálogo y la empatía. A cada grupo se le entregó el cuestionario para ser contestado y así obtener la mayor información posible.

La investigación, de diseño descriptivo, se centra en rescatar los conceptos desde sus experiencias como docentes y conocer la perspectiva de cada uno desde los dos enfoques educativos: la enseñanza convencional y la docencia intercultural. Con ello se busca identificar las competencias interculturales que requiere el docente que trabaja desde este enfoque, así como poner de manifiesto la metodología utilizada desde esta mirada. Este tipo de estudio es especialmente relevante en el campo de la educación, donde se requiere una comprensión profunda de los diferentes modelos educativos y sus implicaciones para la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes (Meza y Herrera, 2021).

Resultados

En este apartado se presentan las opiniones de docentes que trabajan en una universidad intercultural y de docentes que laboran en educación convencional. Se muestran conceptos basados en su trayectoria en la enseñanza, transmisiones de conocimientos en aulas o en espacios de aprendizaje, pues “participar en el diálogo es participar en una conversación de aprendizaje” (Spano, 2001, p. 269).

A) Educación desde una docencia convencional

El método de la docencia tradicional o convencional implica que la enseñanza sólo se centra en la memorización y repetición, donde el estudiante desempeña un rol pasivo como receptor de información. En este modelo, la disciplina y el respeto a la autoridad ocupan un lugar predominante. Resulta fundamental discutir y “comprender cómo ha evolucionado y sigue evolucionando la educación, nos permite adaptarnos a estos cambios y mejorar continuamente

los sistemas educativos” (Narváez, 2006, p. 10).

La forma de enseñar tiene que adaptarse a los nuevos cambios sociales y a las nuevas necesidades que la misma sociedad demanda. Es claro que la forma tradicional sigue aportando a las demás teorías o enfoques educativos, puesto que a partir de ella se han realizado múltiples análisis, “algunos defienden la importancia de mantener ciertos aspectos de la educación tradicional, como la disciplina y la adquisición de conocimientos fundamentales, otros abogan por una transformación radical del sistema educativo, adaptándolos a las necesidades y demandas de la sociedad actual” (Galván y Siado, 2021). Cuando un docente formado en el enfoque tradicional incursiona en la docencia intercultural, enfrenta un proceso de adaptación complejo, pues requiere desaprender y volver a aprender desde una mirada holística.

Se considera que la experiencia como docente intercultural educado en la forma tradicional, implica un mundo totalmente diferente, puesto que se encuentra otro tipo de estudiantes, por ejemplo, desde la cosmovisión indígena no existe el trato “de usted”, en ese contexto todos son iguales, y en la educación tradicional el “usted” significa superioridad y obediencia.

B) Docencia desde la mirada intercultural

En este tipo de docencia, el profesionalista necesita ciertas competencias para trabajar con aprendices de diferentes cosmovisiones. Se trata de miradas diversas, holísticas y horizontales que permiten diálogos de saberes desde sus propias experiencias de aprendizaje, académicas y de vida. La enseñanza intercultural permite que el docente realice vinculaciones comunitarias para el trabajo *in situ* con su alumnado, en algunos casos también los involucra en su proceso de investigación porque es la manera en que también ponen de manifiesto lo que se va enseñando y aprendiendo, es así entonces que “a través de la investigación, podemos examinar di-

ferentes enfoques pedagógicos, evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y determinar qué prácticas son más exitosas” (Torres, 2010, p. 14).

La investigación vinculante permite generar aprendizajes significativos, ya que los estudiantes interactúan con actores comunitarios que comparten conocimientos en ámbitos como de cultura, la salud comunitaria o las formas de comunicación y convivencia. Este tipo de enseñanza no se tiene en las aulas, sino que se complementa *in situ*, “los docentes en este modelo actúan más como facilitadores del aprendizaje, fomentando la autonomía, la creatividad y la motivación intrínseca en los estudiantes” (Jiménez, 2009, p. 54).

La docencia intercultural propicia una formación más sensible y empática. Este es el caso de una docente formada en educación intercultural, lo cual le ha facilitado procesos de conceptualización. “La docencia intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje, situada, contextualizada, que reconoce los diversos saberes de estudiantes y docentes, sus diversidades, experiencias y prácticas que forman parte del proceso de aprendizaje. Reconocen quienes son, lo que saben y sus realidades” (Pérez, comunicación personal, 9 de abril de 2025). Esto permite entender que la docencia intercultural debe ser situada y contextualizada, lo cual se logra mediante prácticas vinculadas con la comunidad de aprendizaje o la comunidad social, que esto permite que el aprendiz puede comparar lo que se aprende en el aula con la realidad.

Conviene leer también la opinión de un docente formado desde el enfoque convencional quien señala: “Para mí la docencia intercultural es un modelo educativo cuya finalidad es promover la inclusión y la convivencia de individuos de diferentes culturas reconociendo a este como un valor principal de la diversidad cultural” (Basurto, comunicación personal, 12 de abril de 2025).

La comparación de ambas perspectivas evidencia diferencias significativas. Una de ellas señala que la docencia intercultural es contextualizada y situada, mientras que la otra la limita únicamente a un modelo educativo, es decir, que sigue un patrón. A diferencia del enfoque tradicional, la docencia intercultural busca un trabajo holístico, empático, sensible a las realidades y fenómenos sociales que inciden en el aprendizaje.

Los académicos, tanto de la UV-I como de la UGM, mencionaron la importancia de seguir trabajando los valores, tal como se visualiza en la Gráfica 1. La pregunta fue: ¿cree usted que la docencia intercultural permite el fomento del respeto, el diálogo y la empatía?

respeto, el diálogo y la empatía. Estos elementos contribuyen a la formación de mejores ciudadanos y profesionistas, ya que la sociedad y las instituciones demandan cualidades como la empatía y la sensibilidad. El 19 % manifestó estar de acuerdo, con ello faltaría seguir dando pautas de capacitación desde este enfoque intercultural para que puedan estar convencidos de que este modelo favorece dichas habilidades.

C) Educación especial no solo para el área básica

A partir del análisis teórico y de los resultados obtenidos en las encuestas, se abordó la importancia de la educación especial y la necesidad de que no se limite únicamente a la educación básica, sino ampliarse a todos los niveles educativos que también presentan esta necesidad.

■ Gráfica 1. Respeto, diálogo y empatía en la docencia intercultural
Graph 1. Respect, dialogue and empathy in intercultural teaching



Fuente:Elaboración propia.

La gráfica muestra que el 63% de los encuestados está totalmente de acuerdo en que la docencia intercultural permite el fomento del

La educación especial, tal como menciona Cano, “se configura como una modalidad de la enseñanza en su conjunto, perfectamente

institucionalizada en el actual sistema educativo” (2014). El autor explica que no debe restringirse al nivel básico pues las necesidades derivadas de la neurodivergencia se presentan igualmente en la educación media superior y superior.

De acuerdo con Cano, la educación especial no se ha regido por principios psicopedagógicos y sociales. La población anteriormente no tenía acceso a ésta, la cual funcionaba bajo un enfoque correctivo y terapéutico, sin reconocer las capacidades y habilidades de las personas neurodivergentes para transformar su realidad.

En la actualidad, la educación especial ha avanzado a una mirada más inclusiva, donde todos se consideran iguales y a la vez diferentes. Por ello, resulta indispensable contar con profesionistas formados para atender esta amplia diversidad de formas de aprendizaje. El objetivo de la educación especial “no es la búsqueda de técnicas diferentes para sujetos diferentes, si no la elaboración de programas educativos adaptados, que se puedan ofrecer respuestas válidas a las situaciones que se presentan” (Sánchez y Torres, 2002, p. 50).

Conclusiones

Durante la labor docente, la experiencia de aprendizaje permite mejorar continuamente la práctica educativa. Asimismo, es necesario reconocer que, cuando somos formados desde un paradigma tradicional, se tiende a reproducir patrones del proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje. Algo similar ocurre en la educación intercultural, este enfoque lleva a reflexionar y analizar dicho proceso desde una mirada holística. Considera la forma de aprender cada integrante de la comunidad universitaria, la parte creativa y sus relaciones con el otro o la otra, pero ¿cómo se hace?, el desafío es llevarlo al plano del trabajo de la igualdad, la equidad, la empatía y la sensibilidad.

Un profesionista formado en el modelo tradicional, Basurto, expresó que “es un modelo educativo tradicional, en el cual se transmite conocimientos del educador al educando, basándose en la

memorización y repeticiones de conocimientos, el docente es quien lleva el control de las actividades” (comunicación personal, 12 de abril de 2025). Por su parte otro docente educado desde el enfoque intercultural afirmó que “es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza dentro del aula” (Hernández, comunicación personal, 18 de abril de 2025). Ambas perspectivas difieren notablemente: en la primera, la educación se concibe como un modelo; en la segunda, como un proceso de aprendizaje, con ello se puede inferir que cuando se tiene una formación desde el enfoque intercultural se ve a la educación como un proceso de aprendizaje, de diálogos que llevan a analizar el propio quehacer profesional.

La educación intercultural en la UV-I Las Selvas ha permitido que, mediante la vinculación comunitaria, el aprendiz construya un aprendizaje más integral, por lo que se cree que “la investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción para el investigador, ya que es esta la mejor manera de aportar al estudiante contenidos que eleven el nivel académico” (Sierra, 2011, s/p).

Tal como menciona Sierra (2011), en la UV-I Las Selvas la investigación vinculada constituye una fortaleza, puesto que permite que el docente lleve el conocimiento a la realidad, a tener contacto comunitario y complementarlo trabajado en el aula. Tanto la educación tradicional como la intercultural deben ampliar la mirada. La educación intercultural, específicamente al ser holística, debe complementarse con la educación especial.

El proceso de formación en educación especial, para diversos autores, instituciones educativas y gubernamentales es de un abordaje complejo, por lo que se requiere de varias disciplinas para su atención. Gimeno menciona que la educación especial es “una temática abordable interdisciplinariamente, que sirve de núcleo de globalización o de aproximación interdisciplinaria a otros muchos conocimientos o aportaciones en las ciencias de la educación y que ésta integración de conceptos facilita la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el currículum que imparte” (2007, p. 33). Desde esta perspectiva,

la atención en educación especial requiere del apoyo interdisciplinario y de una formación constante.

Ahora bien, puede afirmarse que “el nuevo modelo educativo centrado en las necesidades educativas especiales se opone al modelo tradicional de organizar la intervención, enfatizando la evaluación psicopedagógica y la competencia curricular, y, por tanto, a los supuestos teóricos que sustentaban esas prácticas” (Torres, 2011, p. 158). Ante la necesidad de atender la diversidad de aprendizajes, el docente como facilitador y mediador, requiere una formación sólida y permanente.

Referencias

- Álvarez Teruel, J. D., Grau Company, S. y Pertegal-Felices, M. L. (2016). El trabajo colaborativo y la pedagogía del contexto. *Innovación metodológica*. Opción, 32(7), pp. 74-96. <http://hdl.handle.net/10045/59731>
- Ávila Paz, M. C. (2003). Una mirada crítico-propositiva de la política educativa argentina. *Diálogos Pedagógicos*, 1(1), 9-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3976135>
- Cano, R. (2014). Concepto, evolución histórica y desarrollo de la Educación Especial. En R., Cano, *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*, (pp. 23-65). Biblioteca Nueva.
- Chomsky, N., y Dieterich, H. (2001). *La sociedad global, educación mercado y democracia*. Joaquín Moritz.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*. https://digitalcollections.sit.edu/world-learning_publications/1/
- Galván Cardoso, A. P. y Siado Ramos, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Ciencia y Tecnología CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=915387>
- Gervilla, E. (2002). *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Ediciones Narcea.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gómez Lara, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(11), 273-298. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v6n11/1870-4115-rpfd-6-11-273.pdf>
- Gómez Arteta, I. I. (2017). Libertad de cátedra: Percepción actual de la docencia universitaria. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(1), 93-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893929>
- Jiménez Avilés, A. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 105-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291474>
- Meza Arguello, D. M. y Herrera Navas, C. D. (2021). La música como estrategia metodológica en el desarrollo del lenguaje oral. *Revista Multidisciplinaria UNESUM*, 5(1), 37-54. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v5.n1.2021.249>
- Mijangos Noh, J. C. y Romero Gamboa, F. (2008). Uso del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. En J. J. Lizama Quijano (Coord), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 155-176). CIESAS-Peninsular. México.
- Moreno Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21935>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Revista Venezolana de Educación Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

- Navarro-Montaño, M. J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814007.pdf>
- Noro, J. (2017). *Filosofía*. Buenos Aires, Didascalía.
- Ochoa Montiel, F. J. (2018), La formación de la autonomía moral desde el preescolar. *Varona*, (66). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671884021>
- Pérez Vázquez, S. (2022). La Enseñanza del Derecho desde el Enfoque del Pluralismo Jurídico. *Artículos del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 14(1), 724-734. <https://www.academiajournals.com/pubfresnillo2022>
- Ramírez Valbuena, W. A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (30), 211 - 230. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322252660011.pdf>
- Robinson, K., (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Rodríguez Solera, C. R. (2009). Diferencias en las oportunidades educativas de las personas según su origen social en el estado de Hidalgo. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa [CD-ROM]* (pp. 1-14). México: Editor.
- Sánchez Palomino, A., y Torres González, J. A. (2002). *Educación Especial, Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, Pirámide.
- Sierra Pérez, J. H. (2011). La investigación como prioridad universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(12). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/285>
- Sinisterra Rodríguez, M. M. (2009). Multilocalización: una estrategia para competir globalmente. *Estudios gerenciales*, 25(110), 85-110. <https://n9.cl/85tr>
- Spano, S. J. (2001). *Public dialogue and participatory democracy: The Cuper-tino community project*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Torres Salas, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131-142. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf>
- Torres González, J. A. (2011). La identidad científica de la educación especial. *Revista Investigación Ciencias Sociales*, 7(1), 137-162.
- Zabalza, M. A. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Ediciones Narcea.