

# EVALUACIÓN DE LOS TALLERES DE VINCULACIÓN COMUNITARIA EN UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Yajaira Vianey May Xool

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa.

Tesis dirigida por  
Jorge Narciso España Novelo

Mérida, Yucatán  
Septiembre 2017



## Oficio de aprobación

### Oficio Aprobación del trabajo final

Mérida, Yucatán a 26 de mayo de 2017

Dr. Pedro José Canto Herrera  
Jefe(a) de la Unidad de Posgrado e Investigación  
Facultad de Educación, UADY  
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“Evaluación de los talleres de vinculación comunitaria en una universidad intercultural”

Presentado por Yajaira Vianey May Xool para obtener el grado de maestra en investigación educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:

### Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente  
Comité Revisor

  
Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón  
Miembro propietario

  
Mtro. Galo Emanuel López Gamboa  
Miembro propietario

  
Dr. Jorge Narciso España Novelo  
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar  
C.c.p. Interesado

## Declaratoria

Por este medio declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, así mismo declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún título profesional, grado académico o equivalente.



---

Yajaira Vianey May Xool

## Agradecimiento al CONACYT

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 688004 durante el período de agosto de 2015 a julio de 2017 y por los apoyos complementarios otorgados durante este período para la realización de mis estudios de maestría y la elaboración de esta tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **Agradecimiento al COQCYT**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Quintanarroense de Ciencia y Tecnología (COQCYT) al otorgarme la beca del Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas al Posgrado Nacional 2015-2017 para la realización de mis estudios en la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **Agradecimientos**

Agradezco al personal de la Universidad Autónoma de Yucatán, especialmente al de la Facultad de Educación por las facilidades y el asesoramiento que me han otorgado como estudiante y como persona en beneficio de mi desarrollo profesional.

Al Dr. Jorge Narciso España Novelo, a la Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón y al Mtro. Galo Emanuel López Gamboa por su paciencia, conocimiento y apoyo para la elaboración de la presente tesis; quienes por sus consejos y experiencia en el área también me brindaron una nueva perspectiva de la investigación y de la vida.

A mis maestros y maestras, quienes por su experiencia, conocimiento y consejos transformaron mi manera de ver la vida y desarrollaron habilidades que me servirán toda la vida tanto en el ámbito profesional como personal. A mis compañeros y compañeras de clase por su amistad, por su apoyo en los momentos difíciles, por compartir sus conocimientos y experiencias conmigo. También por los tips para la tesis.

A mis padres Juan y Josefina, quienes me brindaron su apoyo para continuar con mis estudios. A mi hermanita Jazmín por alentarme en los momentos de estrés. A mi tía Carmen y a su familia por sus consejos, por facilitarme la vida de estudiante en este lugar y sobre todo por permitirme ser parte de su familia.

Finalmente, gracias a todos los estudiantes, maestros y autoridades de la Universidad que participaron en este estudio por su apoyo y tiempo, porque sin ellos este trabajo no sería posible.

## **Dedicatoria**

Esta tesis es dedica a Dios, por darme la vida, el ánimo y la capacidad para continuar con mis estudios; porque sus planes siempre han sido mejores que los míos. Agradezco por todas las personas que me permitió conocer y tener a mi lado, por los aprendizajes que obtuve, por las pruebas que viví y por su compañía durante este proceso. Todo con el fin de convertirme en la persona que ahora soy.

Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas.

*Josué 1: 9 (RVR-1960)*

## Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal evaluar los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV con respecto a las expectativas de sus principales actores (directivos, docentes/asesores y alumnos) de un programa educativo. Esta investigación se realizó en una universidad intercultural del Sureste de México. La metodología empleada fue un estudio de caso de carácter evaluativo, bajo el modelo de Provus, el cual permite identificar las fortalezas y debilidades del programa con base a las expectativas de los participantes con el fin de mejorarlos. La recolección de datos se llevó a cabo a estudiantes de cada uno de los talleres a través de encuestas físicas y, a los maestros y directivos se les entrevistó. El análisis de los resultados se hizo a través de diagramas de afinidad.

Los resultados revelan siete categorías de expectativas: a) Objetivos directos, b) Objetivos indirectos, c) Recursos de operación, d) Procesos de operación, e) Resultados de operación, f) Resultado de los talleres y g) Experiencia personal. Los resultados muestran que la mayoría de las expectativas se cumplió parcialmente. Además se encontró que la mayoría de las expectativas de los asesores y directivos estaban en función del desempeño del estudiante. Por el lado de los alumnos del taller uno al tres en su mayoría atribuyeron el cumplimiento de sus expectativas a aspectos externos como la participación de la comunidad y el rol de sus asesores. Mientras los estudiantes del taller cuatro consideran que el cumplimiento de sus expectativas estuvo influenciado por su propio desempeño. En tercer lugar se encontró que el área de oportunidad a atender con más prioridad es la capacitación referente a la metodología usada en los talleres, la Investigación Acción Participativa (IAP).

**Palabras clave:** Intercultural, evaluación, vinculación comunitaria.

## Tabla de contenido

Oficio de aprobación.....	i
Declaratoria.....	ii
Agradecimiento al CONACYT.....	iii
Agradecimiento al COQCYT.....	iv
Agradecimientos .....	v
Dedicatoria .....	vi
Resumen.....	vii
Capítulo I. Introducción .....	1
Antecedentes .....	1
Contexto del estudio.....	5
Planteamiento del problema .....	8
Objetivo general .....	10
Objetivos específicos.....	10
Justificación.....	10
Delimitación de la evaluación .....	11
Definición de términos .....	11
Capítulo II. Marco teórico.....	13
La educación en un espacio de diversidad cultural .....	13
La educación y la diversidad cultural en México.....	15
La situación educativa de los pueblos indígenas en México.....	19
La evaluación en la educación y la diversidad cultural.....	26
El contexto del programa educativo intercultural de Lengua y Cultura.....	29
Capítulo III. Metodología.....	40
Diseño.....	40
Modelo de evaluación .....	40
Participantes .....	41
Directivos de los Talleres de Vinculación con la Comunidad.....	41
Docentes. ....	42

Estudiantes.....	43
El perfil del evaluador .....	45
Instrumentos y procedimientos .....	46
Validación y confiabilidad .....	47
Análisis de los datos .....	48
Consideraciones éticas .....	50
Capítulo IV. Resultados .....	51
Las expectativas de los principales actores .....	52
Categorías emergentes .....	52
Las categorías de expectativas y los estándares de los talleres .....	52
El cumplimiento de las expectativas sobre los talleres .....	57
Categoría uno: Objetivos directos .....	58
Categoría dos: Objetivos indirectos.....	65
Categoría tres: Recursos de operación.....	69
Categoría cuatro: Procesos de operación.....	70
Categoría cinco: Resultados de operación.....	73
Categoría seis: Resultado de los talleres.....	75
Categoría siete: Experiencia personal.....	75
Fortalezas y áreas de oportunidad .....	77
Capítulo V. Conclusiones .....	83
Referencias.....	90
Apéndice .....	98
Apéndice A. Cronograma de actividades.....	98
Apéndice B. Encuesta en línea.....	99
Apéndice C. Guía de entrevista semi-estructurada.....	100
Apéndice D. Categorías primarias de las expectativas por taller.....	102

## Índice de tablas

Tabla 1. Implementación simultánea de los Talleres.....	6
Tabla 2. Situación de la población mexicana y su educación en el año 2010.....	20
Tabla 3. Situación lingüística y educativa de la población mexiquense en el 2015 ...	24
Tabla 4. Las Universidades Interculturales de México.....	29
Tabla 5. Información de los asesores por taller en el verano 2016. ....	43
Tabla 6. Número de estudiantes inscritos en cada Taller.....	44
Tabla 7. Número de estudiantes que participaron en la investigación.....	44
Tabla 8. Medidas de cumplimiento de la categoría de objetivos directos. ....	58
Tabla 9. Medidas de cumplimiento de la categoría de objetivos indirectos. ....	65
Tabla 10. Medidas de cumplimiento de la categoría procesos de operación.....	70
Tabla 11. Motivos que influyeron en el cumplimiento de las expectativas.....	76
Tabla 12. Valoración del programa de los talleres por categoría de análisis.....	77

## Índice de figuras

Figura 1. Organigrama de direcciones .....	42
Figura 2. Secuencia para el análisis de datos. ....	49
Figura 3. Agrupamiento final de las categorías de expectativas de segundo nivel.....	55
Figura 4. Categorías de expectativas en común de los principales participantes.....	56



## **Capítulo I**

### **Introducción**

#### **Antecedentes**

El término intercultural en el ámbito educativo apareció recientemente a principios del siglo XX, con la oficialización de la educación bilingüe intercultural en el año 2003 (Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno de Guerrero, 2009). Este tipo de educación ha surgido por las demandas de justicia social para los sectores más vulnerables, en este caso para los pueblos indígenas quienes viven un rezago educativo a causa de la ubicación geográfica donde viven, porque son de escasos recursos e incluso porque se han visto forzados a aprender en un idioma que no es su lengua materna (Muñoz, 2000; Schmelkes, 2008). Por lo que, se puede decir que la inserción de los planes de estudio y el diseño de programas educativos lejos de ser equitativos al educar a las poblaciones para la mejora en la calidad de vida, ha excluido a sectores con diferente lengua, sobre todo en países con diversidad cultural.

En México se buscaba la castellanización de los pueblos indígenas. Esta acción se conoce como nacionalismo, cuya operación discursiva e ideológica se fundamenta precisamente en el rechazo y la desigualdad que ha prevalecido en el mundo occidental (García J. y Jáuregui, P., 2014). Este pensamiento provocó una discriminación y exclusión de todo aquel que habla una lengua minoritaria dentro del sistema de educación, se añade como otras consecuencias, el incremento de la deserción, y en el menor de los casos, la dificultad de la trayectoria educacional debido al modelo nacional.

El modelo educativo ha sido homogeneizador desde la existencia de la Secretaría de Educación Pública hace alrededor de 60 años, en el cual se intentaba castellanizar a los indígenas para que olvidaran su cultura y se integraran a la cultura nacional (Schmelkes, 2008). Esto implicaba que dejaran de hablar su lengua materna, dejaran sus costumbres, su vestimenta y todos los conocimientos empíricos que habían sido transmitidos de manera oral de generación en generación.

La diferencia en la enseñanza de contenido y de la lengua a los estudiantes indígenas no eran las únicas dificultades que tenían en su educación. Otro factor, era el trato de incompreensión que recibían de sus profesores por no compartir el mismo sistema

lingüístico ni la cultura. Agregando a esto, la barrera de lo económico. Los escasos recursos de las poblaciones ubicadas en regiones de marginación y pobreza han sido una limitante para recibir educación de calidad. De igual forma, en muchos casos no han tenido acceso a las nuevas tecnologías por falta de electricidad, instalaciones adecuadas, entre otras carencias didácticas en el uso de materiales educativos y acondicionamiento del lugar de estudio.

Por lo que, no es de extrañarse que sean muy pocos los alumnos indígenas que logran entrar en las instituciones universitarias, debido a que la mayoría están establecidas en ciudades medianas o grandes (Schmelkes, 2008). Esto dificulta su acceso al sistema educativo porque no cumplen con la matrícula para contar en su poblado con una escuela y por sus escasos recursos no tengan lo suficiente para ir a otros lugares a estudiar. Al final, en el intento de obtener educación van desertando, siendo cada vez menos en los niveles superiores. Los problemas no fueron atendidos dentro de las políticas de educación por más de 60 años (desde la creación de la SEP), por lo tanto se generaron movimientos en pro de la educación en la diversidad cultural que trascendieron a otros países con la misma situación cultural.

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural (Muñoz, A., 2000, pp. 96).

En la insistencia de los pueblos indígenas y de los involucrados en este fenómeno de cambios y pensamientos las naciones se debilitaron desde dos posturas: en el exterior, en su soberanía como en su cohesión cultural a causa de la globalización; y en el interior por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y grupos migratorios específicos dando origen a la educación intercultural (Servicios en Comunicación Intercultural, 2005). Esto generó en Latinoamérica congresos, encuentros y programas que trataron el tema de la construcción del mismo concepto y la educación bilingüe dentro de un modelo intercultural.

En resumen, Muñoz presenta cuatro etapas principales de los cambios políticos y sociales que han afectado el tipo de educación de los países Latinoamericanos, los cuales son: a) un enfoque hacia la hegemonía de la cultura del país donde se hace una asimilación de las minorías étnicas para que no tengan un retraso académico, b) hacia la integración de culturas sin racismo, c) al reconocimiento de la pluralidad, y d) hacia un modelo intercultural, que conciste en la suma de los aspectos y elementos positivos de modelos multiculturales y antiracistas para una educación democrática en una dimensión mundial (2000).

En México, el 13 de marzo del 2003, se publicó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno de Guerrero, 2009), en el cual se estableció que las lenguas indígenas son nacionales como el español por su origen histórico y tienen la misma validez (Art. 4). En el Artículo 11 de la misma ley se instituyó, el acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y la adopción de las medidas necesarias para asegurar el respeto a la dignidad e identidad de la persona, independientemente de su lengua. El resultado de estas leyes fue la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, asimismo de escuelas con modelos interculturales. En ese mismo año, se crean las universidades interculturales, las cuales son accesibles para los hablantes de lenguas indígenas por el lugar en donde se ubican.

La estratégica creación de las universidades interculturales beneficio al estado de Quintana Roo cuando en el 2007 abrió sus puertas con cinco carreras: Ingeniería en Sistemas Agroecológicos, Licenciatura en Gestión Municipal, Licenciatura en Lengua y Cultura, Licenciatura en Salud Comunitaria y Licenciatura en Turismo Alternativo. Cada una dirigida por la misión y visión institucional dentro de un modelo intercultural. Además, de cada una está sustentada en las necesidades particulares del contexto. El presente trabajo está enfocado al programa educativo de Lengua y Cultura. Por lo que, el contexto histórico a desarrollar gira entorno de la creación en específico de esta carrera.

La problemática social que dio origen a la Licenciatura radica en la necesidad de evitar la pérdida de la lengua maya yucateca y de sus tradiciones. El programa fue implementado en el estado de Quintana Roo, debido a que en la península de Yucatán no se contaba con una universidad que enseñara la lengua maya dentro de un modelo

intercultural; además por las características de la zona en las cuales, a pesar de que hay personas en las comunidades hablantes de la lengua maya o que la entienden, no la escriben ni la leen. Aunado a lo anterior, los cambios sociales que se han enfrentado en la región de Quintana Roo han provocado un desuso y pérdida de la lengua maya y de sus tradiciones. De acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social e Indígena (SEDESI, 2013, p. 4): “en 1990 el 27 por ciento de la población hablaba alguna lengua indígena, para el año 2000 esta se redujo al 19.8 por ciento y para el 2010 el 15 por ciento de la población total del estado es hablante de alguna lengua indígena.”

La creación del programa educativo se planteó dentro de un marco intercultural para rescatar, fortalecer y promover la lengua maya en el ámbito local, regional, nacional e internacional (UIMQRoo, 2011). El concepto de lengua fue usado para abarcar el objetivo de desarrollar en la persona las habilidades comunicativas, lingüísticas del habla maya; y la palabra cultura porque se relaciona con el idioma como complemento, abarca todo conocimiento relacionado con la civilización maya; compartiendo el argumento de la autora Fuentes (2008), quien habla sobre la educación intercultural bilingüe como algo lingüístico y culturalmente sustentable para los grupos indígenas del país.

La licenciatura espera brindar educación sustentable lingüística y culturalmente a los hablantes de la lengua maya; sobre todo para los que son de escasos recursos y viven en los alrededores del municipio de José María Morelos, lugar donde se ubica la institución, con el fin de preservar, promover y fortalecer el uso de la lengua maya y sus tradiciones.

El programa educativo fue creado con el propósito de brindarles a sus alumnos y egresados un mejor desarrollo profesional. Al mismo tiempo, contribuye a solucionar la problemática de la pérdida de la cultura e identidad del pueblo maya. Esto refleja lo que la universidad quiere lograr con la implementación de la carrera en Lengua y Cultura.

El programa de Lengua y Cultura plantea asignaturas direccionadas a formar un profesional intérprete, docente y gestor de proyectos en el idioma maya, español e inglés. Entre las materias, cada año el alumno lleva una llamada Taller de Vinculación con la Comunidad (TVC) I, II, III o IV. Estos talleres les brindan la oportunidad a los estudiantes de poner en práctica el conocimiento adquirido en el aula. Un taller es visto como un medio pedagógico que pretende integrar la teoría y la práctica, el cual puede realizarse en un aula

o al aire libre y permite un acercamiento a la realidad en la que tiene la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas facilitándoles a los alumnos ser creadores de su propio aprendizaje (Capacho y Durán, 2006).

En el presente estudio, los talleres permiten que el alumno realice sus prácticas profesionales en su comunidad de procedencia o en la que desee trabajar a través de proyectos comunitarios relacionados a su formación. Además, dicha actividad debe ser de servicio comunitario y mejor aún, como parte de su titulación progresiva.

Debido a la importancia de las distintas funciones que el alumno desempeña dentro de los TVC, es necesario considerar su pertinencia a través de la evaluación. En especial, la administración del programa tiene interés en la evaluación de los talleres diseñados para la realización de la práctica profesional de los estudiantes. Los resultados de la evaluación contribuirán a la mejora de los talleres y de esta manera, a la mejora de la formación de los egresados del programa de Licenciatura en Lengua y Cultura, la cual desarrolla las habilidades comunicativas y lingüísticas para preservar, fortalecer y promover la lengua maya y su cultura, contrarrestando el problema de la pérdida de la cultura e identidad de los pueblos mayas de la región.

Con base a lo anterior, este trabajo llevará a cabo una evaluación que permita identificar las fortalezas y debilidades de los Talleres de Vinculación con la Comunidad (TVC), de tal manera que puedan tomarse decisiones para la mejora de los mismos.

### **Contexto del estudio**

La presente investigación se realizó en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo de la comunidad y municipio de José María Morelos del estado de Quintana Roo, específicamente se evaluó los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV del programa educativo de Lengua y Cultura.

En el año del 2007, la Licenciatura en Lengua y Cultura se implementó por primera vez en la universidad, por lo cual el Taller de Vinculación con la Comunidad I se impartió por primera en el verano del 2008, al haber concluido el primer año de formación profesional de la primera generación. En el verano del 2009, se dio el Taller de Vinculación con la Comunidad I a la segunda generación y el II a la primera generación. En el verano

del 2010 se ofreció el Taller de Vinculación con la Comunidad I a la tercera generación de estudiantes de Lengua y Cultura, el II a la segunda generación y el III a la primera generación. En el verano 2011, se realizó el Taller de Vinculación con la Comunidad I para la cuarta generación, la II para la tercera generación, la III para la segunda generación y la IV para la primera generación. Por primera vez, se llevó a cabo los cuatro Talleres de Vinculación con la Comunidad al mismo tiempo, procedimiento que se prosiguió en los siguientes años como muestra la tabla 1:

Tabla 1  
*Implementación simultánea de los Talleres.*

Año de implementación	Generaciones	Taller
2012	Quinta	I
	Cuarta	II
	Tercera	III
	Segunda	IV
2013	Sexta	I
	Quinta	II
	Cuarta	III
	Tercera	IV
2014	Séptima	I
	Sexta	II
	Quinta	III
	Cuarta	IV
2015	Octava	I
	Séptima	II
	Sexta	III
	Quinta	IV

Los TVC son realizados en distintas comunidades de la región sureste de México. La ubicación depende del lugar de procedencia del alumno o de donde le interese realizar el verano. Cada verano dura aproximadamente un mes y medio: empieza a principios de junio y termina a mediados de julio. La realización de TVC son supervisados por asesores que tienen los estudiantes. Los asesores normalmente trabajan con alumnos de la misma carrera en la que laboran, debido a que los TVC son impartidos en todas las ofertas educativas de la universidad.

Los TVC son asignaturas con créditos y son continuos. Por lo que, cada año al concluir el ciclo escolar el aprendiz debe ir a su comunidad y elaborar un trabajo: El objetivo principal del taller uno de acuerdo a la guía es realizar un estudio diagnóstico a la comunidad para identificar una problemática teniendo como producto final un informe escrito con el FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) priorizado a través del análisis y reflexión de los datos que el estudiante obtenga en la comunidad (Kissman, S., Blanco, A., Alvarado, S. & Palemón, I., mayo 2016).

El objetivo de la guía dos para el desarrollo de este taller tiene como objetivo principal formular un proyecto, ya sea de investigación, de desarrollo y productivo o de inversión, en el cual se describa una situación futura de cómo solucionar la problemática priorizada en el taller uno, antes previamente presentado y aceptado por la comunidad (Sauri, M., Alvarado, S., & Hernández, I., mayo 2016). El objetivo principal de la guía tres es implementar el proyecto diseñado en el taller dos, recabando datos que serán organizados, analizados según su naturaleza (cualitativos o cuantitativos) y contrastados con la literatura existente del tema (Quiroz, J., Alvarado, S., Hernández, I., Sauri, M. & Coh, V., mayo 2016).

El objetivo principal del taller cuatro según la guía consiste en entregar un documento integrado con la información de los tres talleres anteriores con el análisis y las conclusiones pertinentes al proyecto (productivo, de desarrollo o de investigación) realizado en forma de tesis o un artículo para publicar en una revista arbitrada (UIMQRoo, mayo 2016). En este taller la vinculación con la gente es menor, si no es casi nula porque se trata de interpretar datos para armar su trabajo de titulación.

También dentro de los objetivos del programa se espera que los aprendices apliquen los conocimientos adquiridos en el aula, interactúe con las personas de su comunidad, que adquiera experiencia en el área de la investigación y fortalezca el modelo intercultural de la universidad (Kissman, S., Blanco, A., Alvarado, S. & Palemón, I., mayo 2016). Estas acciones los estudiantes deben realizarlas durante los cuatro talleres.

La repetición de estos talleres en varias comunidades debe ayudar al desarrollo comunitario y en el caso de los alumnos de la Licenciatura de Lengua y Cultura debe ayudar a preservar, fortalecer y difundir la lengua originaria y su cultura (la maya). Sin

embargo, los asesores y los alumnos, quienes viven el proceso cada verano, han observado y enfrentado ciertas irregularidades y problemas por la repetición continua del mismo proceso cada verano, sobre todo en comunidades donde vienen varios estudiantes cada año. Algunos ejemplos muy notables son: la multiplicación de la misma información año tras año (mismo diagnóstico, mismo proyecto) y la recurrencia continua a los mismos informantes claves de la comunidad para obtener lo que ya se dio; proceso que genera un descontento y molestia en la gente. Por lo que, es necesaria una evaluación sobre la implementación de los TVC para determinar sus fortalezas y sus áreas de oportunidad con el propósito de generar la información adecuada para tomar la decisión más acertada de mejora.

### **Planteamiento del problema**

El programa educativo de Lengua y Cultura fue creado para preparar a los estudiantes dentro de un marco intercultural, con el fin de solucionar la problemática social del idioma maya y para contribuir al desarrollo de la región. La creación de la licenciatura dentro del modelo educativo es un tratamiento a la problemática social, pero también es una institución educativa que brinda servicios a una comunidad. Por ende, debe estar en constante evaluación para conocer su trayectoria, sus alcances, si cubre las necesidades del alumnado o para estar en constante mejora, entre otras razones.

La carrera de Lengua y Cultura está integrado por distintos cursos para la formación profesional del estudiante. Entre ellos se encuentran los Talleres de Vinculación con la Comunidad (TVC) I, II, III y IV. Éstos son continuos y se realizan cada verano entre junio y julio. El propósito de los TVC es brindar un espacio y tiempo determinado a los alumnos para aplicar sus conocimientos adquiridos durante cada año escolar en su comunidad de origen preferentemente. Los TVC no han sido investigados ni valorados desde su implementación y es requerida para apoyar a la actualización del plan de estudios de la Licenciatura de Lengua y Cultura.

A raíz de una evaluación realizada a la carrera de Lengua y Cultura por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el 2012, los directivos del programa y docentes están realizando una actualización para mejorar el plan

de estudios. Sin embargo, por el poco tiempo que tienen entre sus funciones en la institución para trabajar en la actualización del plan de estudios, por la amplitud de las áreas a revisar dentro del programa mismo y por la importancia de tomar decisiones fundamentadas y acertadas, se brinda la oportunidad de hacer una evaluación a los Talleres de Vinculación con la Comunidad (TVC) I, II, III y IV.

La necesidad de realizar esta evaluación radica en que los directivos y docentes quieren valorar la pertinencia de los TVC para tomar decisiones respecto a la mejora de los mismos y del plan de estudios. Esto se debe a que los TVC fueron diseñados para que el alumno aplique los conocimientos teóricos adquiridos en su carrera (descritos en el plan de estudio), adquiera experiencia en un ámbito real y realice su servicio social (retribuya a la sociedad). Además, de que les sirve para tener una titulación progresiva.

En vista de la importancia de los TVC como parte de la toma de decisiones en la actualización del plan de estudios del programa educativo de Lengua y Cultura y dado el escaso conocimiento que se tiene de su implementación, dirección y alcance de objetivos, así como de la satisfacción de las necesidades del alumnado, se requiere realizar una investigación valorativa de los Talleres de Vinculación con la Comunidad orientada hacia la toma de decisiones como afirma Carol Weiss (1990, p. 15), este tipo de evaluación “tendrá efectos beneficiosos: mejorará la toma de decisiones, dará lugar a que se planeen mejores programas, (...) reducir la politiquería y las maniobras en beneficio propio que comúnmente acompañan a la toma de decisiones”.

En una reunión con las autoridades y maestros plantearon los principales aspectos que podrían ser abordados por la evaluación:

- a) ¿Están los talleres cumpliendo con las expectativas de los principales actores (administrativos, docentes y estudiantes) de acuerdo a la misión institucional?
- b) ¿Son adecuados para alcanzar los objetivos planteados para la formación de los estudiantes: Eficiencia y eficacia en la realización del servicio social, la titulación progresiva y las prácticas profesionales?
- c) ¿Brinda el plan de estudios las herramientas (conocimientos, instrumentos, formatos) necesarias al alumnado en tiempo y forma para realizar cada taller?

- d) ¿Es adecuada la designación de asesores para guiar al alumno en el proceso de vinculación con la comunidad y los fines de su creación?
- e) El producto (reporte final de los cuatro veranos, proyecto final con resultados, tesis) de los TVC, ¿es acorde con lo planteado en el currículo? Además, ¿son los proyectos realizados por los estudiantes útiles y continuos para las comunidades?

Sin embargo, dada la diversidad y amplitud de intereses, así como las limitantes del tiempo y recursos, el encargado del programa educativo de Lengua y Cultura tomó la decisión de que la evaluación se centrará en determinar la pertinencia de los talleres en relación con las necesidades de los estudiantes y de los asesores de la carrera de Lengua y Cultura. También, se contempló la integración de los administradores del programa de los talleres de vinculación con la comunidad, ya que son quienes implementan y trabajan de cerca el funcionamiento del programa.

### **Objetivo general**

Evaluar los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV de la Licenciatura de Lengua y Cultura con respecto a las expectativas de sus actores principales (administrativos, docentes y alumnos) de una universidad intercultural.

### **Objetivos específicos**

- a) Identificar las expectativas de los principales actores al iniciar los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV.
- b) Determinar en qué medida se han cumplido estas expectativas.
- c) Identificar áreas de mejora para los talleres.

### **Justificación**

La información que se genere del estudio permitirá obtener evidencia de la utilidad de los TVC para la formación de los estudiantes y podrá utilizarse para la actualización del plan de estudio como parte de una investigación evaluativa de la carrera. Como afirma Fernández (2001, p. 23) “la evaluación de programas es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa que tiene como uno de sus

principales fines la toma de decisiones.” Por este motivo, la evaluación es una vía para conseguir de manera más objetiva lo que se quiere valorar, identificar y producir. Además de brindar la información pertinente y confiable acerca del programa. Además, de acuerdo con Stake (1999) la evaluación es un medio que permite conocer el mérito o valor y las limitantes del objeto de estudio.

Finalmente, los datos revelados en este trabajo permitirán a la institución, la administración, los maestros y los involucrados hacer un ejercicio de análisis y reflexión de los TVC. Por ende, los cambios que surjan de la evaluación se reflejarán en la formación de los alumnos y en el alcance de la misión, el cual se basa en el fortalecimiento y promoción de la lengua maya, así como contribuir al desarrollo de la región.

### **Delimitación de la evaluación**

El presente proyecto se centra en la evaluación de los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV del programa educativo de Lengua y Cultura de una universidad intercultural pública del estado de Quintana Roo. Los resultados del estudio serán utilizados solamente para los Talleres de la Licenciatura de Lengua y Cultura, por los participantes de los mismos y servirán para reflejar las condiciones de los talleres exclusivamente del programa educativo de Lengua y Cultura, no de los distintos programas educativos y menos de la universidad como unidad de estudio.

### **Definición de términos**

Evaluación: “Evaluar es reconocer el mérito o valor de algo, en otras palabras reconocer su calidad. Evaluar es por sobre todas cosas, una búsqueda de las bondades y problemas de un objeto de estudio, de su mérito y limitaciones” (Stake, 1999, p. 1).

Modelo intercultural: “prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora” (Muñoz, 2000, p. 104).

Educación intercultural bilingüe: “Tipo de educación que era lingüístico y culturalmente sustentable para los grupos indígenas del país. Actualmente, es considerada como una estrategia para el cambio de las relaciones multiculturales y para establecer una sociedad más democrática” (Fuentes, 2008, p. iv).

Taller de Vinculación en la Comunidad (TVC): Actividades planificadas para los veranos(cuatro) de la carrera en la UIMQRoo en el que el alumno realiza un contacto con una comunidad de la región y tiene la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad para trabajar en pro y con la comunidad.

## Capítulo II

### Marco teórico

#### La educación en un espacio de diversidad cultural

La educación puede ser un factor de cohesión si toma en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evitar ser a su vez, un factor de exclusión social. (Delors, 1996, pp. 59).

La educación es un derecho de y para las personas (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 26). Por lo que, todos debemos tener acceso a ella y no que allí también debe ser calidad para todos por igual. La educación es el medio por el cual la sociedad prepara a las personas para que ayuden a prevenir, compensar y combatir las desigualdades y necesidades que existen dentro del mismo sistema social con el fin de mejorar el entorno, también transmite y consolida los valores y la cultura del contexto a las nuevas generaciones (Maya, 2006). Sin embargo, esto señala como la educación puede ser un mecanismo de transformación pero al mismo tiempo de conservación y reproducción de comportamientos, actitudes y conocimientos de la sociedad predominante, lo que resulta en la segregación de grupos que no cumplen con las características ya preconcebidas. La educación desde sus inicios no ha sido equitativa para todos, una de las segregaciones más notables ha sido el de los grupos minoritarios que hablan una lengua indígena.

En el mundo se calcula la existencia de aproximadamente 370 millones de indígenas, los cuales se distribuyen en más de 70 países de los seis continentes y hablan más de 5 mil lenguas; y aunque sus derechos a la educación digna en su lengua los establece y protege la Organización de las Naciones Unidas, en la práctica son excluidos y marginados, privándoles este derecho, de allí la insistencia en que los gobiernos elaboren programas curriculares que integren su lengua y cultura (Montes, 2014). Este es un reto educativo que se vive en todos los países con diversidad cultural.

La educación para la diversidad social Europea ha sido conflictiva porque el Estado de Europa desarrolló en sus políticas educativas la idea implícita de unas naciones europeas cohesionadas y coherentes; aunque prima el enfoque intercultural de la educación no se aplica en la práctica porque se centra en los inmigrantes y los culpa de los conflictos de

desintegración y de crisis económicas consecuencias de las tensiones, olvida las minorías europeas existentes, el racismo es evidente y es obstaculizado por las concepciones eurocéntricas que el mismo ha creado (Gundara, 1997). Estas concepciones han trascendido a los países latinoamericanos, y no es secreto que se difunde la idea que los países del Occidente tienen el mejor conocimiento y que se tiene que ser igual a ellos para progresar. Tal es el grado de colonización de las mentes que se desvaloriza los saberes de los países latinoamericanos, sin contemplar que lo que a los del occidente les sirve, no se puede aplicar en el contexto de los pueblos indígenas; que el discurso de la modernidad, del desarrollo y del bienestar social, económico y emocional, sólo es eso un discurso e incluso el bienestar de los pueblos indígenas se puede lograr con la integración de los saberes de sus antepasados, de la diversidad cultural.

En Latinoamérica la educación para los países multiculturales ha enfrentado el mismo reto que el europeo. También ha tenido la misma intención: La integración de sus pueblos en una unidad. Sin embargo, la resistencia de los pueblos indígenas y las luchas constantes han originado una serie de programas y modelos educativos en pro de ellos. Los cuatro enfoques multiculturales e interculturales que han sido implementados en Latinoamérica para los pueblos indígenas según Muñoz (2001) son:

- a) El primero fue la afirmación hegemónica de la cultura predominante del país impartiendo educación con los modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio.
- b) El segundo fue la integración cultural a través de un modelo de relaciones humanas y de educación no racista.
- c) El tercer enfoque se trató del reconocimiento de la pluralidad de culturas y se implementó los modelos de curriculum multicultural, de orientación multicultural, de pluralismo cultural y de competencias multiculturales.
- d) Por último, se hace un énfasis a una opción intercultural y la simetría cultural a través de las críticas a la educación centrada en las diferencias culturales. También se hace énfasis de la opción intercultural y de la simetría cultural a través del modelo de educación antirracista, del modelo holístico y ahora del modelo de educación intercultural.

En el tramo de la creación de enfoques y modelos educativos para los países multiculturales se crearon espacios de debate, entre los que se encuentra el Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia en 1996 que tuvo como productos la *Declaración de Santa Cruz* y la *Declaración indígena* (Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe II, 1997). Ahora la lucha no era generar un espacio para debatir las injusticias que viven las minorías culturales, sino resolver las situaciones de conflicto por la diversidad cultural. La organización y realización de eventos con esta causa sufrió muchos cambios de percepción, tratando de no repetir el modelo educativo predominante y mejorando los acuerdos y acciones en beneficio de los pueblos indígenas.

El surgimiento de la Educación Bilingüe en los países Latinoamericanos presentó un debate constante acerca de lo que implicaba el término y de los resultados que se obtenían. López (1997) argumenta que se empezó a implementar una Educación Bilingüe en desarrollo y conservación de la Lengua Materna del indígena enfatizada en lo lingüístico, después en lo pedagógico encaminada a aceptar el pluralismo; con el tiempo al reflexionar el papel de la lengua materna en la educación de los indígenas se propusieron términos como Educación Bilingüe Bicultural, Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe según el predominio cultural del país cada vez con la percepción de que la educación fuera enriquecedora y no aditiva. La tarea más difícil radica en quienes diseñan propuestas pedagógicas para los pueblos Latinoamericanos y en quienes la ejecutan según sus concepciones a cerca de la diversidad y la educación.

### **La educación y la diversidad cultural en México**

México es un país con mucha riqueza cultural, la cual le ha llevado tiempo reconocer y abrirle un espacio dentro de la educación. Su diversidad cultural se observa en las lenguas indígenas. Su reconocimiento permitió la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y uno de sus productos es el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI, 2009): *Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. En ese libro se encuentra clasificada y capturada todas las lenguas indígenas que hacen referencia a grupos culturales que existen en México. Están

identificadas once familias lingüísticas, de las cuales se deriva 68 agrupaciones lingüísticas, que a su vez se divide en 364 variantes lingüísticas basado en dos criterios: a) a la falta de comprensión lingüística y social entre los grupos y b) por la existencia de autodenominaciones. México tiene riqueza cultural, y por ende múltiples identidades que hacen único al país como dice Flores Olea:

La región donde sobreviven nuestros más profundos rasgos de identidad cultural. Pero no los únicos. México, se ha dicho pareciera ser muchos méxicos, acaso lo sea: y en esa multiplicidad de culturas, de lenguas y de creencias, de maneras de relacionarse con el entorno para transformarlo, es que nuestro país, junto al resto de Latinoamérica y el Caribe, han fundado un ser particular que nos define, nos dibuja un rostro propio en relación a otras culturas. (1990, pp. 3).

Esa misma riqueza cultural que forma parte de la identidad de muchos pueblos a través de sus costumbres, de sus tradiciones, de la cultura que se vive en estos días, así como la lengua que usan para transmitir esos conocimientos es por lo que vale la pena promoverlo, enseñarlo a las nuevas generaciones y educar profesionales en esta área.

La educación indígena en México ha tenido varios cambios. En primer lugar cabe mencionar que los pueblos indígenas impartían una educación orientada a la formación de guerreros, astrónomos, consejeros religiosos y líderes sociales; después de la conquista se intentó educar a todos a través de un catolicismo intempestivo con el fin de erradicar las creencias de los pueblos indígenas; luego, al término de la lucha de independencia, los grupos liberales y conservacionistas promovieron una educación donde el indígena no tenía cabida tanto que en 1921 con la creación de la Secretaría Educación Pública se implementó un modelo castellanizador e integracionista para incorporar al indígena a la cultura nacional, ya que representaba un obstáculo para el progreso; en el intento de modernizar al indígena se implementó un modelo educativo bilingüe, la cual consistía en ir desplazando la lengua indígena por el español (Hernández, 2014). Estos modelos educativos empezaron a dividir al país generando discriminación y desigualdades sociales a los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas empezaron a luchar por el reconocimiento y su cultura dentro de la educación. En 1939 en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas se declaró la intención

de educar a los pueblos indígenas en sus propias lenguas maternas y en español; en 1940 en el I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro se cuestionó el modelo de castellanización existente; en 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (Rebolledo, 2010). En 1964, por las demandas de maestros de cuatro distintas regiones a la Dirección General de Educación Indígena se promueve un modelo educativo Bilingüe Bicultural que buscaba valorizar por igual las lenguas nativas y el español así como los conocimientos de ambas culturas (Morales, 2014). Sin embargo, sólo intensificó el conflicto lingüístico y social existente.

Por lo que, los años siguientes se desencadenó una serie de luchas indigenistas, en el que surgió el modelo educativo intercultural bilingüe con el enfoque de educar atendiendo a la diversidad y fortaleciéndola al mismo tiempo que procura la formación nacional en respuesta a las demandas de los pueblos indígenas; en 1994 se presentó el mayor interés por decodificar el concepto de educación intercultural, y en el 2003 se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Rebolledo, 2010; Hernández, 2014).

Cabe destacar que dentro de los movimientos indigenistas se encontraba el alzamiento zapatista chiapaneco. En febrero de 1996 el movimiento zapatista firmó un acuerdo con el gobierno federal donde se planteó una serie de puntos sobre el tipo de educación que querían los pueblos indígenas, aunque el gobierno se retractó y con esto generó un movimiento más fuerte de los zapatistas, años más tarde en el gobierno de Fox se propuso crear la educación intercultural con el fin de calmar los movimientos indigenistas, por lo que la propuesta sólo cumple con algunos requerimientos originales (Ávila-Romero, A. y Ávila-Romero, L., 2016). A pesar de ello, parece ser que la educación dentro de un modelo intercultural es la propuesta más cercana a la realidad educativa que exigen y requieren los pueblos indígenas de México.

El modelo intercultural es una propuesta en pro de una educación indígena equitativa en países Latinoamericanos como México. La respuesta al por qué este modelo es considerado una mejor opción en la educación, implica hacer una indagación más profunda en el concepto intercultural. El “<inter> significa lo universal dentro de lo cual se encuentra lo particular de las diferentes culturas” (Wulf, C., 1993, p. 117). Basándose en lo anterior, México es equivalente a lo universal compuesto de varios grupos culturales,

algunos ejemplos de su pluriculturalidad son el pueblo Náhuatl, Mixteco, Otomí, Chol, Maya entre otros más, además de sumarle el español como idioma oficial. La formación educativa de estas culturas implica la interacción de “otros” (grupos diferentes y ajenos en cultura y valores) para convivir, crecer y coexistir. La interculturalidad en la construcción de una sociedad mexicana debe permitir la unión de estas culturas, sus visiones, sus costumbres sin que en ninguna de ellas desaparezcan las diferencias, las cuales les proveen una identidad en particular.

El planteamiento de lo intercultural en programas educativos bilingües (español-una lengua indígena) fue a mediados de los 70's con el propósito de recuperar saberes y conocimientos indígenas, asimismo hacerlas oficiales dentro del currículo educativo, debido a que antes solo se centraban en el desarrollo de las competencias lingüísticas tanto de la lengua materna como del español como segunda lengua (López, L., 1999). Esta perspectiva nace en América Latina, donde se presentan más necesidades en los programas educativos por la diversidad de culturas existentes en un mismo lugar. Los primeros en aportar en la construcción de lo intercultural en el campo de la educación fue Mosonyi y González, el cual consistía en la interculturación como:

El mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificada y puesto al día para la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. (1975, pp. 307-308).

Las propuestas y construcción del concepto intercultural dentro de la enseñanza de las lenguas indígenas desde el principio sigue una misma perspectiva, el de conservar y fortalecer la lengua originaria de los pueblos indígenas y se sigue manteniendo con algunos anexos que van complementando su significado a través de los años y de los nuevos conocimientos generados en las diferentes partes de América Latina. Este modelo de acuerdo con Muñoz:

“

Prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. (2000, pp. 104).

La interculturalidad lucha por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística (López, J., Crispín, M., Rodríguez, B. y et. al., 2006). La importancia de desarrollar un modelo intercultural en el alcance de la misión institucional está ligado a la preservación, fortalecimiento y difusión de la lengua y cultura de una sociedad.

### **La situación educativa de los pueblos indígenas en México**

La educación indígena en México no ha sido equitativa en comparación con la que recibe el resto de la población mexicana; existen muchos factores que influyen en ello como son los escasos recursos, las condiciones precarias en las que viven, la zona geográfica en la que viven, las lenguas originarias que prevalecen en su entorno. Por lo que, los estratos de población indígena son los que continuamente viven un rezago educativo y también son los más pobres.

La gente de los pueblos originarios en su mayoría se topan con un sistema educativo que les ofrece una escuela muchas veces con infraestructura inadecuada o insegura, un maestro que no domina o no sabe la lengua originaria y una clase de modalidad multigrado, que con el tiempo éstas se cierran por la escasa matrícula de estudiantes, ya sea porque no cuentan con los recursos para continuar estudiando o por ser pequeño el poblado no hay niños suficientes para abrir ese grado. Al final, muchos desertan en sus años de juventud en busca de una mejor calidad de vida. Sin embargo, eso no sucede.

Además viven una situación de discriminación constante por ser de pueblos originarios. Pedro González (2011), un hablante de lengua indígena comenta que aunque la mayoría de ellos intenta practicar sus costumbres, tradiciones y hablar su lengua cuando se encuentran fuera de sus comunidades, los jóvenes se niegan a aprender o dejan de hablar su lengua y practicar sus tradiciones a causa de la discriminación e intolerancia a la diversidad

que se vive en las ciudades. Pedro es uno de muchos indígenas que vive en México y padecen estas situaciones tan desafortunadas.

El Censo de Población y Vivienda en 2010 (Centro de Estudios Sociales y de Opinión pública, 2011) identificó 16, 102, 646 personas consideradas como indígenas por el habla y por autoadscripción étnica, las cuales mayormente habitan en los estados del sur en localidades pequeñas no mayor a 15, 000 habitantes y sus condiciones de vida están por debajo de los indicadores de la población no indígena, sobre todo para quienes hablan una lengua indígena ya que viven en lugares con menos de 2, 500 habitantes. Los datos sociodemográficos nos revelan implícitamente que hablar una lengua indígena es sinónimo a una vida promedio en condiciones precarias. Asimismo, indican que el bienestar social y el progreso son para los que no son indígenas, y mientras menos indígena se sea hay más posibilidades de vivir en mejores condiciones; aunque también implica olvidar la cultura de procedencia y adaptarse a la cultura nacional (ver tabla 2).

Tabla 2.

*Situación de la población mexicana y su educación en el año 2010.*

Características	Población no indígena	Población indígena	
		Habla	Autoadsrita
Población total	90.5 millones	6.6 millones	9.1 millones
Distribución*			
Menos de 2,500 habitantes	20%	61%	34%
2,500 a 14,500 habitantes	13%	20%	21%
15,000 a 99,999 habitantes	16%	7%	16%
1000,000 y más habitantes	52%	12%	29%
Población con menor Índice de Desarrollo Humano (del Total nacional: 1.4%)	.3%	17.3%	1%
Nivel de escolaridad*			
Preescolar	6%	6%	7%
Primaria	36%	60.5%	43%
Secundaria	27%	22%	27%
Preparatoria	16%	7%	13.5%

Características	Población no indígena	Población indígena	
		Habla	Autoadscrita
Licenciatura	11.6%	3%	7%
Posgrado	1.7%	.5%	1%
No especificado	1.7%	1%	1.5%
Asistencia a la escuela			
5-9 años	94%	88%	95%
10-14 años	94%	89%	94%
15-19 años	58%	40%	55%
20-24 años	24%	9%	18%
Analfabetismo	5.1%	26.6%	7.3%

Nota: Elaborado con los datos obtenidos del Centro de Estudios Sociales y de Opinión pública, 2011.

\*Los porcentajes son cantidades aproximadas según la lectura de los datos estadísticos hechos por la autora de esta tesis.

La educación para los hablantes de alguna lengua indígena es notablemente desigual en comparación con los que sólo se adscriben como indígenas y los que no lo son. El analfabetismo es más alto y el nivel de escolaridad de la mayoría de la población se encuentra en los niveles básicos. Schmelkes (2013) agrega que el 89.7% de ellos viven en marginación y la situación educativa de los niños que se encuentran en escuelas indígenas revelaron niveles de aprendizaje por debajo de los niños de otros tipos de escuela. Esto revela que la situación educativa de los pueblos indígenas es crítico, si lo compararemos con los índices de educación internacional. De igual manera, es observable que el sistema social no está siendo equitativo, en especial el educativo que no brinda calidad de educación a las poblaciones indígenas.

Las deficiencias del sistema educativo a lo largo de los años se van reflejando en la calidad de vida de las poblaciones indígenas, el cual se va intensificando con el paso de los años. En el 2014, el panorama del país indicaba que 78.4% de los niños, niñas y adolescentes de hogares indígenas y el 90.8% de hablantes de alguna lengua originaria estaban en situación de pobreza extrema, por encima de la media nacional (53.9); de los cuales conforme avanzan los niveles escolares su presencia va disminuyendo (Olivares, E.,

2016). Por lo que, es inevitable no pensar que la pobreza y la ausencia escolar de la población indígena tienen una estrecha relación, la cual puede ser de causa-efecto. El hijo del indígena asiste a la escuela pero cuando es joven deserta por la marginación que vive y por la pobreza de su familia, se sale de su casa y se incorpora al mundo laboral para mejorar su calidad de vida, pero por su escasa preparación educativa no progresa; y a sus hijos les pasa lo mismo y así sucesivamente en cada generación. Esta estrecha relación de causalidad entre la pobreza y el rezago educativo se ha convertido en un ciclo repetitivo de generación en generación.

En el año 2015 se realizó una Encuesta Intercensal que reveló la existencia de 121 millones de personas en México, de las cuales 74.7% no se considera indígena, el 21.5% sí basado en su cultura, historia y tradiciones, el 1.6% en parte se considera, pero sólo el 6.5% habla una lengua indígena, de los cuales la proporción de personas que más la hablan son las de mayor edad (Consejo Nacional de Población, 2016). Sin duda se ve que a cinco años del Censo Nacional 2010 hay un aumento en la población indígena que habla una lengua indígena. Sin embargo, no es proporcional al crecimiento nacional y la situación refleja que las lenguas indígenas se encuentran en peligro porque cada vez hay menos hablantes en las nuevas generaciones.

La concentración más grande de lenguas indígenas está en el sureste del país (Centro de Estudios Sociales y de Opinión pública, 2011; Consejo Nacional de Población, 2016). La lengua maya yucateca forma parte de ella y es considerada una variante lingüística, proveniente de la familia maya y autodenominada como maaya, maaya t'aaan, maayáa. Los usuarios que la hablan se ubican en los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009). La zona donde comúnmente son ubicados se conoce como la península de Yucatán, en frontera con Guatemala y Belice. Cabe mencionar, que con los distintos fenómenos como la globalización, la migración y la crisis económica, los hablantes de la lengua maya yucateca se han establecido en otros lugares.

Existen programas culturales (CONACULTA, PACMYC) que han estado promoviendo y fortaleciendo la cultura y lengua, pero no ha sido suficiente ya que ha decrecido la población indígena hablante y son escasas las personas letradas en la lengua.

En el 2015 la población hablante de una lengua indígena es del 6.5% del total de la población existente en México, lo que significa que sólo 13 personas de cada 100 considerados como indígena puede expresarse en su lengua (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016).

En el estado de Quintana Roo se habla la lengua indígena llamada maya; de acuerdo a Mijangos (2013) Quintana Roo ocupa el cuarto lugar con más hablantes de una lengua indígena que es equivalente a 214 mil 743 personas en todo el estado. Sin embargo, a pesar del lugar que ocupa, cada año disminuye su población hablante en un 2%. Eso sin considerar que la cantidad mencionada de personas hablantes de una lengua indígena son pertenecientes precisamente a la lengua maya yucateca.

Los datos estadísticos sobre la lengua maya son de preocupación. El antropólogo social, Jaime Garduño Argueta, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) exterioriza que el “legado histórico que representa la lengua maya en Quintana Roo desaparecerá en 40 años si no se continúa con la transferencia a generaciones futuras” (Mena, 2013). Esta disminución es observable tanto en el habla como en la práctica de las tradiciones y vestimenta de las nuevas generaciones indígenas.

La pérdida de la lengua maya es uno de muchos problemas sociales ocasionados por el mismo sistema educativo, así como resultado directo de la discriminación que sufren los pueblos indígenas en el intento de introducirlos a la “modernidad” o de darles educación, la cual no ha considerado su diversidad como riqueza cultural. Este hecho forma parte de uno de varios enfoques y modelos de educación que se han implementado (si es que aún no prevalece en algún aula de México) en el sistema educativo mexicano. Además, de una serie de factores sociales, físicos, económicos, geográficos entre otros que han ido obstaculizando la calidad educativa que deben recibir los pueblos indígenas para mantener su cultura y lengua de origen.

Por otro lado, los datos del 2015 de la encuesta intercensal revelaron nuevamente las desigualdades educativas existentes en entre la población hablante de una lengua indígena y no hablante de alguna lengua originaria (ver tabla 3).

Tabla 3  
*Situación lingüística y educativa de la población mexiquense en el año 2015.*

Características	No hablantes de lengua indígena		Habla ntes de lengua indígena	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Distribución poblacional	48.4%	51.6%	48.7%	51.3%
Edad Mediana	27.4	29.3	31.7	32.3
Escolaridad	Analfabeta 4.2%	Alfabeta 95.8%	Analfabeta 23.2%	Alfabetas 76.8%
Alfabetas	Hombres 96.4%	Mujeres 95.1%	Hombres 83.4%	Mujeres 70.5%
Analfabeta	Hombres 3.6%	Mujeres 4.9%	Hombres 16.6%	Mujeres 29.5%
Presencia escolar (de 6 a 25 años de edad)	Asistencia 67.4%	Inasistencia 32.6%	Asistencia 56.1%	Inasistencia 43.9%
Asistencia escolar (de 6 a 25 años de edad)	Hombres 50.5%	Mujeres 49.5%	Hombres 50.9%	Mujeres 49.1%
Nivel educativo (De 15 años de edad y más)				
Sin escolaridad		5%		21.3%
Primaria incompleta		9.6%		21.9
Primaria completa		18.9%		23.9%
Secundaria completa		33.1%		21.4%
Media superior completo		15.4%		7%
Superior y más		17.9%		4.4%

Nota: Elaboración con datos obtenidos del Consejo Nacional de Población, 2016.

A cinco años después del Censo de Población y Vivienda 2010, las diferencias en cuestión de educación todavía son notables entre los que no y los que sí hablan una lengua indígena. Sobre todo en los porcentajes de analfabetismo, asistencia a la escuela y en nivel educativo. Esto indica que los esfuerzos realizados para brindar una educación de calidad a

los sectores con rezago educativo todavía no son suficientes. Mientras más se desglosen los datos estadísticos más grande se hacen las desigualdades sociales. Un ejemplo es la desigualdad que viven las mujeres indígenas en cuestión de educación, que del total de las mujeres indígenas el 29.5% es analfabeta, indicando que de los diferentes estratos de la sociedad, ellas son las que poseen el número más alto de falta de educación. Por consecuente, son quienes se encuentran en más desventaja en comparación con los demás grupos de la sociedad. Pareciera que ser indígena en México es sinónimo de pobreza y rezago educativo, y más aún si se es mujer e indígena al mismo tiempo. Los autores King y Schielmann comparten el testimonio de uno de ellos, el cual permite visualizar la travesía de un niño indígena dentro del sistema educativo y las violencias sufridas:

En su primer día de escuela el niño advierte no sólo que los maestros no hablan su lengua sino que, de hecho, no aceptan siquiera que él mismo la hable. Es probable incluso que sea castigado por ello. Los maestros no saben nada acerca de la cultura indígena. Dicen, por ejemplo, “mírame cuando te hablo”. Pero el niño procede de una sociedad en la que tal vez mirar a un adulto de frente sea una falta de respeto. Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra –o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como “un obstáculo a la colonización” o sencillamente como un “problema” que su país debe superar. (2004, pp. 5-6).

Sin duda alguna es necesario revisar las medidas tomadas para mejorar la situación de los pueblos indígenas. Isabel Crowley (2016), representante de la UNICEF en México recalcó que se requiere poner mayor atención en tres factores que sin la debida presencia merman la calidad educativa indígena, los cuales son la participación de profesores que hablen la misma lengua que sus estudiantes, las condiciones adecuadas de las escuelas y que se tenga en cuenta su cultura en su formación académica. Otro factor necesario a considerar es el modelo educativo que se implementa en los salones de clase porque aún se observa una deficiencia en la educación respecto a la inclusión y equidad de los mexicanos.

La educación indígena siempre ha sido visto desde un perspectiva externa, el cual consiste en lo que el indígena se supone debe saber, menospreciando los saberes que posee; y a pesar de que la intención es disminuir la magnitud de las desigualdades sociales entre las culturas, el indígena siempre es el que pierde su identidad, sus costumbres, sus raíces para integrarse a la cultura nacional (Ramírez, 2007). Por eso es importante evaluar la implementación de los programas educativos multiculturales propuestos para generar el conocimiento necesario para mejorar las propuestas de educación tomando en cuenta a los principales actores quienes viven el proceso.

### **La evaluación en la educación y la diversidad cultural**

El surgimiento, la permanencia y el éxito en el alcance de los objetivos de los centros educativos interculturales necesitaron y necesitan de los procesos administrativos. De acuerdo a Münch (2010) el proceso administrativo consta de cinco etapas: planeación, organización, integración, dirección y control; los cuales funcionan como un ciclo. Por eso, se considera que estas etapas permiten la existencia de la institución porque al emplearlas una y otra vez continuamente prolongan su funcionamiento. El control es una de las etapas primordiales en la administración porque se encarga de verificar la situación real del organismo y retroalimentar el proceso y ejecución de los objetivos propuestos para el funcionamiento del centro educativo (Münch, 2014). Por lo que, es de vital importancia en la mejora del servicio que se otorga, lo que nos lleva al uso de la evaluación como herramienta de control de los procesos administrativos.

La evaluación es una manera de reconocer el mérito o valor de algo para encontrar sus limitaciones y sus fortalezas (Stake, 1999). La evaluación de programas educativos o sociales puede ser de manera formativa (es para mejorar el desempeño del programa) o sumativa (es por responsabilidad, política y la toma de decisiones por presupuesto), las cuales permiten medir o valorar el desempeño del programa para tomar decisiones al respecto (Wholey, 1996); sobre todo cuando son programas que son creados o diseñados para solucionar un problema social como es el caso de la pérdida de la lengua maya, la pobreza o las injusticias sociales.

En búsqueda de suplir las necesidades de grupos distintos a la mayoría de la población de un país, como son las poblaciones indígenas (de distinta lengua y cultura) se crean los programas educativos multiculturales o interculturales que requieren ser evaluados para ver en qué medida cubren esas necesidades y si han sido exitosas o no. Además, la evaluación no sólo contribuye a fomentar la reflexión en la toma de decisiones, también genera información útil que permite la continua mejora del programa.

Por lo tanto, si se han buscado estrategias diferentes para cubrir esas necesidades de educación, es necesario que los modelos de evaluación también se adapten a la realidad educativa multicultural que brindan este tipo de programas. Las evaluaciones realizadas con grupos de diversidad cultural varían por sus objetivos y por las características particulares en las que se dan; por lo que se puede observar que existe un gran campo a investigar desde los resultados obtenidos, los programas implementados con las características de los contextos particulares así como los modelos que emergen para obtener resultados más reales al contexto del objeto evaluado.

Alejandro Castro (2012) aporta a la evaluación en contextos culturales la validación del Inventario de Competencias Culturales que permite medir la Apertura a las experiencias nuevas (su adaptación exitosa en la cultura exitosa), la Autonomía e independencia para la toma de decisiones, la Aceptación de la diversidad cultural, los Vínculos (sociabilidad), la Empatía, la Flexibilidad en su personalidad, la Resiliencia y su Inestabilidad emocional. Esta investigación revela aspectos que se espera en personas que se desenvuelven en un ambiente multicultural y que les permitiría tener éxito en la vida.

Por otro lado, Bartolomé y Cabrera (2000) realizaron un trabajo sobre las tendencias de evaluación de programas sociales y multiculturales que intentan responder adecuadamente a las necesidades de este tipo de programas; encontraron cuatro: la evaluación participativa, la evaluación democrática y deliberativa, la evaluación colaborativa y la evaluación de programas basados en la comunidad.

En México los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se encargan de evaluar más de 3,400 programas académicos (técnico superior universitario, licenciatura y posgrado), mediante metodologías y marcos de evaluación rigurosos, con

criterios y estándares internacionales semejantes a los de una investigación científica. (Gómez, J. y Mora, M., 2011, pp. 13-14).

Los criterios son aplicados a todas las universidades de la misma forma. El querer conocer a fondo las fortalezas y áreas de oportunidad de los programas multiculturales o interculturales ha sido a través de investigaciones cualitativas de evaluación. Cabe mencionar que la última tendencia en programas educativos han surgido los programas con un modelo intercultural. Un ejemplo es el caso de las Universidades Interculturales (UI) en México. Por lo que, también ha sido requerido ahondar en temas de evaluación para programas interculturales. Las autoras Bartolomé y Cabrera (2000), respecto al tema, desarrollaron un estudio sobre el “empowerment” como estrategia de evaluación en un programa intercultural.

Sanhueza y Cardona (2009) realizaron una evaluación sobre la sensibilidad intercultural de alumnos de educación primaria, en la que también examinaron sus posibles diferencias étnicas, de edad y género; trabajo en el que encontraron que poseen buena sensibilidad intercultural, pero asociada con una actitud pasiva hacia la interacción debido a la existencia de un pluralismo superficial; y por las diferencias observadas se necesitaba una intervención a través de programas que favorezcan el desarrollo de las habilidades interculturales. Esta investigación señala como el modelo intercultural aun muestra ciertas carencias en el desarrollo de los estudiantes que se encuentran en un ambiente con diversidad cultural, por lo que evaluar también la implementación de estos programas permitiría mejorarlos, y por ende mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Una manera de mejorar la experiencia educativa es conocer las expectativas del alumnado respecto al programa educativo implementado. Las expectativas son concurrentes en la vida diaria desde que emprendemos algo y deseamos alcanzarlo de cierta manera. Una expectativa se entiende como la esperanza o posibilidad de conseguir algo al culminarse determinado hecho (León N., León J. y Romero S., 2003). Las expectativas también existen en el ámbito educativo, de acuerdo con Arjona y Cebrián (2012) la enseñanza genera expectativas tanto para los que la reciben como para los que la promueven y ofrecen.

Carnicer-Andrés et al. (2013) realizaron una evaluación y seguimiento de las expectativas de alumnos de un curso de ciencias sociales a través de la aplicación dos

encuestas: una al inicio que revelará sus expectativas antes de la exposición del contenido del curso; y la segunda al finalizar el curso para conocer su grado de cumplimiento.

### **El contexto del programa educativo intercultural de Lengua y Cultura**

La Secretaría de Educación Pública reconoce once instituciones interculturales, las cuales están distribuidas en diferentes estados de la república mexicana y atienden alumnos de diferentes lenguas indígenas, bilingües y monolingües del español dentro de sus ofertas educativas. Estas universidades poseen tres ejes de formación: la básica, la intermedia equivalente al profesional asociado y la profesional que es igual al nivel Licenciatura; además se caracteriza por sus seis ejes transversales, las cuales son la vinculación comunitaria, la formación en lenguas originarias, el disciplinario, el axiológico, el metodológico y el de formación en competencias profesionales específicas y genéricas (Ávila-Romero, A. y Ávila-Romero, L., 2016; Casilla, M. y Santini, L., 2009).

La mayoría de la Universidades Interculturales proponen dentro de sus ofertas educativas una carrera orientada a la lengua y cultura de la región en la que se ubica, así como programas educativos enfocados a las necesidades de las comunidades de su región (ver tabla 4).

Tabla 4.

*Las Universidades Interculturales de México.*

Universidad	Misión	Oferta educativa	Lenguas Atendidas
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	Formar profesionistas solidarios y comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades y del país; revalorar los saberes y los valores de los pueblos originarios; realizar investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la sociedad.	-Lengua y Cultura -Desarrollo sustentable -Comunicación intercultural -Salud Intercultural -Enfermería Intercultural -Arte y Diseño	Mazahua, Otomí, Tlahuica, Matlatzinca, Nahuatl, Huasteco, Tarahumara, Maya

Universidad	Misión	Oferta educativa	Lenguas Atendidas
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	Formar profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida.	-Lengua y Cultura -Desarrollo sustentable -Comunicación Intercultural -Turismo Alternativo -Medicina Intercultural Derecho Intercultural	Tseltal, Tsotsil, Chol, Zoque, Tojolabal, Zapoteco, Mame, Akateco, Kanjobal, Chuj, Mixteco, Mazateco, Maya
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	Formar profesionistas intelectuales que contribuyan a elevar el nivel de desarrollo humano de su región mediante la generación y gestión de proyectos autogestivos que promuevan la conservación y difusión de su patrimonio cultural y natural, respetando la diversidad cultural y su entorno.	-Lengua y Cultura -Desarrollo Rural Sustentable -Desarrollo Turístico -Comunicación Intercultural -Salud Intercultural -Enfermería Intercultural -Desarrollo Rural Sustentable Semiescolarizado -Comunicación Intercultural Semiescolarizado.	Chol, Yokotan, Zoque, Tsotsil
Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I)	Generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las	Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco Campos de Formación Profesional: -Comunicación -Salud -Derechos -Sustentabilidad	Nahua, Otomí, Tepehua, Totonaca, Zoque/Popoluca, Chinanteco, Zoque, Mixe

Universidad	Misión	Oferta educativa	Lenguas Atendidas
	visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz.	-Lenguas	
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).	Formar profesionales, intelectuales e investigadores a través de un modelo de educación basado en principio de sustentabilidad con enfoque intercultural que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas indígenas con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación.	-Lengua y Cultura -Desarrollo Sustentable -Turismo Alternativo -Ing. Forestal - Enfermería Intercultural -Derecho Intercultural	Totonaco, Nahuatl
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	Formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos sus regiones, cuyas actividades contribuyen a promover un proceso de re valoración y re vitalización de las lenguas y cultura indígena de modo que al término de sus estudios no emigren, sino que ejerzan su profesión en beneficio de sus comunidades.	-Lengua y Cultura -Desarrollo Rural Sustentable - Ing. Forestal -Turismo Alternativo - Lic. Gestión Local y Desarrollo Municipal	Me'phaa, Náhuatl, Tu'unsave

Universidad	Misión	Oferta educativa	Lenguas Atendidas
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	Atender académicamente conforme a su ideario, aquellos seres humanos que teniendo la capacidad, la voluntad y la decisión de formarse a nivel superior, cumplan con los requisitos de ingreso, permanencia y graduación que establezca la institución.	-Lengua y Comunicación Intercultural -Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales -Desarrollo Sustentable -Arte y Patrimonio Cultural	Purépecha, Otomí, Nahuatl, Mazahua
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)	Contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profesional asociado, licenciatura y postgrado) y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar todas aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Maya de la Península de Yucatán.	-Lengua y Cultura -Ing. en Sistemas de Producción -Turismo Alternativo -Salud Comunitaria -Gestión Municipal -Ing. en Desarrollo Empresarial -Ing. en Tecnologías de la Información y Comunicación -Lic. en Gestión y Desarrollo de las Artes  Maestría en Educación Intercultural	Maya
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	Formar profesionistas éticamente responsables, mediante programas educativos basados en el modelo educativo intercultural, obteniendo	-Desarrollo Sustentable -Lengua y Cultura -Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales	Nuhu, Tepehua, Nahuatl, Hñahñu

Universidad	Misión	Oferta educativa	Lenguas Atendidas
	conocimientos científicos y tradicionales que permitan el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura y la construcción de un futuro sustentable, con el fin de mejorar de la calidad de vida y el desarrollo cultural, social y económico de la región, del estado y del país.		
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	Formar profesionistas íntegros, éticos y con actitudes humanísticas. Comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural en el ámbito estatal, con trascendencia nacional e internacional. Brindando una sólida preparación académica que propicia las competencias necesarias para responder a las exigencias de una sociedad en movimiento; que requiere de profesionales con actitud crítica y reflexiva, científica, creativa, solidaria, con espíritu emprendedor, innovador, sensibles a las demandas del contexto y con capacidad de establecer diálogo intercultural en un ambiente de respeto a la diversidad.	-Informática -Administrativa -Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas -Derecho -Administración -Desarrollo Económico Regional -Salud Comunitaria -Turismo Alternativo -Administración Pública Municipal -Enfermería -Ing. Industrial Ing. en Agronegocios	Náhuatl, Tenek, Xi'oi, Otomí
Universidad Autónoma Indígena de	Propiciar la formación integral de profesionales competentes, críticos y comprometidos con	<b>Licenciaturas:</b> -Psicología Social* Comunitaria	Mayo-Yoreme, Kiliwa, Mocho, Purepecha,

Universidad	Misión	Oferta educativa	Lenguas Atendidas
México (UAIM)/ Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS)	el desarrollo sustentable de las comunidades; orientar la investigación a la solución de problemas sociales relevantes; así como, difundir y extender sus servicios. Todo ello encaminado a la construcción de una sociedad justa, solidaria, libre y humana.	-Turismo Empresarial -Sociología Rural* -Derecho* -Contaduría* <b>Ingenierías:</b> -Sistemas Computacionales -Forestal Comunitaria -Sistemas de Calidad* -Desarrollo Sustentable <b>Maestrías:</b> -Educación Social -Gestión de Desarrollo Municipal -Ventas <b>Maestrías y Doctorados en:</b> -Educación para la Paz y la Convivencia Escolar -Ciencias Sociales -Estudios para la Paz, Interculturalidad y la Democracia -Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales	Raramuri, Chol, Tseltal, Tsotsil, Zoque, Chinanteca, Chatina, Mixteco, Zapoteco, Mixe, Pemon, Cora, Chaima, Huichol, Kumiai, Mam, Maya, Nahuatl, Tepehuano, Totonaca, Trique, Tarahumara, Yaqui

Nota: Información extraída de la página de cada universidad y de la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2015.

\*Carreras en Modalidad Mixta (Los Mochis).

La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo localizada en el Municipio de José María Morelos implementó la carrera de Lengua y Cultura en el año 2007. Este programa de educación está enfocado a la enseñanza de lenguas. Un programa de

educación de idioma consiste en una lista de cursos designados para preparar estudiantes con el fin de tratar algo relacionado a la lengua (Lynch, 1996). En este caso, la carrera de Lengua y Cultura del Estado de Quintana Roo no se centra en la enseñanza de una lengua sino de dos idiomas: el inglés y el maya. Aunque cabe mencionar que el español es el idioma predominante en las aulas por ser el idioma oficial del país, por lo que durante todo el programa existe una enseñanza bilingüe, ya sea español-inglés o español-maya o maya-inglés.

El desarrollo de un programa educativo de enseñanzas de lenguas es difícil por aspectos como la equidad en la calidad de la enseñanza en cada lengua, el contexto y las demandas sociales de cada idioma, así como los aspectos de la cultura que tiene implícita al ser enseñada. Simplemente, el hablar de educación bilingüe de calidad, el cual implica el desarrollo de competencias y actitudes en dos idiomas, es difícil lograrlo de manera equitativa cuando se trata de educación entre el español y una lengua indígena (Navarrete, A., Olvera, Y. y Pérez, M., 2012). Por lo que, la complejidad del desarrollo del programa educativo de Lengua y Cultura es más, debido a que existe una interacción de tres idiomas en una misma formación profesional. Se enseña en español, una lengua extranjera (inglés) y una indígena (maya). En busca de la calidad y del desarrollo cognitivo equitativo de los tres idiomas se planteó un modelo educativo intercultural.

El objetivo que persigue el plan de estudios del programa educativo de Lengua y Cultura es formar a sus alumnos con sentido de responsabilidad social, para ser capaces de diseñar, gestionar, implementar y evaluar proyectos comunitarios (UIMQRoo, 2011); esto con el fin de contribuir al desarrollo de la región. Siendo proyectos de las comunidades de la región sureste y de acuerdo a los conocimientos proporcionados en su carrera estarán enfocadas en la preservación y fortalecimiento de la lengua o cultura maya, mejor conocida como la maya yucateca.

Por otro lado, cabe mencionar que el programa educativo es trilingüe español, maya (lengua indígena de la región) e inglés (lengua extranjera); lo cual, permite a los alumnos desarrollar sus proyectos en distintos ámbitos: en el local, regional donde se habla la lengua maya, nacional por el español e internacional hablando inglés. Asimismo, los egresados

contarán con conocimientos en docencia, traducción e interpretación entre la lengua maya-español, viceversa e incluso en una extranjera con un sentido intercultural.

El objetivo se relaciona con el perfil de egresado esperando que el estudiante al finalizar el programa educativo sea “un promotor y gestor cultural, capaz de diseñar, implementar y dar seguimiento a proyectos que difundan, fortalezcan y desarrollen la lengua y cultura originaria. Podrá desempeñarse como docente de lenguas, realizar eficazmente funciones de mediación comunicativa entre las lenguas maya-español y una lengua extranjera” (UIMQRoo, 2011, pp. 6).

El programa educativo de Lengua y Cultura está integrado por dos títulos: el Profesional Asociado y la Licenciatura. El primero es en caso de que el alumno haya cursado cinco semestres y dos veranos, y no pueda continuar, tiene la oportunidad de aspirar al grado de Profesional Asociado, mientras para obtener la Licenciatura se requiere de ocho semestre y cuatro veranos concluidos.

El primer año de la carrera es de tronco común, es decir, los primeros dos semestres están integrados por alumnos de diferentes carreras con el fin de nivelar sus conocimientos. Además, les permite generar amistades de diferente rama para que más adelante, cuando estén formados en su carrera, usen sus relaciones profesionales de distinta formación y puedan complementarse o apoyarse para hacer proyectos sostenibles en las comunidades de su procedencia.

Las materias bases de la carrera son el maya y el inglés. La primera generación de egresados las estudiaron los ocho semestres. Sin embargo, por el tiempo del programa y para el mejor desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo que implica aprender un nuevo idioma se dividió en especialidades: en inglés y en maya. El último año los alumnos deciden en cual se enfocarán debido a que todas las materias de ese año serán en el idioma que ellos decidan tomar. Cabe mencionar que podrían llevar ambas, usualmente, una especialidad es en la mañana (8 am a 1 pm) y otra en la tarde (3 pm a 8 pm). Aunque pueden variar los horarios por las optativas y actividades adicionales, un ejemplo es el Taller de prácticas docentes donde los aprendices dan clases en primaria en la lengua que se especializan.

El programa ha sufrido cambios y ha estado en constante evaluación para la mejora de la formación del alumno. Un ejemplo de cambio fue la asignatura del Taller de expresión y comunicación en lengua maya, la primera y segunda generación recibían clases de cultura e historia más que del aprendizaje de la escritura y comunicación de la lengua maya. El ingreso de estudiantes no maya-hablantes a la carrera impulso el cambio del contenido de la disciplina a uno lingüístico y comunicativo en conjunto de los conocimientos de la cultura y las tradiciones mayas. A la par llevaron el inglés. A lo que se agregaron niveles de medir el conocimiento y la competencia en una lengua.

En el primer año se espera que el alumno en su nivel inglés tenga nivel A1, de acuerdo al Marco Común de Referencias para las Lenguas (MCER) mientras en el maya se espera que los maya-hablantes hayan incrementado sus conocimientos y los no Maya-hablantes puedan comunicarse con expresiones básicas (nivel básico). En el segundo año, se espera los alumnos estén en el nivel intermedio (sean maya- hablantes o no), el cual corresponde al nivel III de los estándares de la academia Maya Institucional, el cual integra una comunicación efectiva. Mientras en el inglés deben estar en el nivel A2 del Marco Común de Referencias para las Lenguas (MCER), en el cual ya puede hacer diálogos simple y habituales, escritura de oraciones y párrafos cortos, uso de gramática comunicativa dentro de los contextos de la vida diaria.

En el tercer año, los estudiantes alcanzan el nivel V de los estándares de Maya de la UIMQRoo, en el cual hace uso de la lengua maya como medio efectivo para la comunicación oral y escrita dentro de un contexto intercultural. Mientras, en inglés alcanzan el nivel B1 de (MCER), el cual consiste en un refuerzo del dominio de sus habilidades y competencias comunicativas. En su último año, el aprendiz tiene como optativa “Temas selectos en Idiomas” el cual consiste en un refuerzo de los elementos lingüísticos, socioculturales y comunicativos ya sea en inglés (alcanza el nivel B2 dentro del MCER), maya o ambos.

Los conocimientos y las habilidades adquiridas en las asignaturas en suma con las dos centrales (maya, inglés) son aplicados durante los cuatros veranos (Taller de vinculación con la comunidad I, II, III y IV) en sus comunidades a través de proyectos, los cuales pueden ser de desarrollo, investigación o de inversión. Por parte de la institución son

para proporcionar una educación integral al alumno y de que éste mantenga una relación activa en el desarrollo de su localidad y por ende de la región. Esto es una forma de cumplir con la misión de la institución de contribuir al desarrollo de la región.

Al finalizar cada año escolar en los meses de junio y julio, los alumnos llevan a cabo los talleres para que no tengan la presión de otras materias y puedan aprovechar al máximo sus energías, conocimientos y experiencias. El taller permite a los estudiantes asumir el reto de eliminar la separación de los aprendizajes de la escuela y la realidad (Ahumada, E. y López, E., 2008). Además, esta actividad cuenta como la realización de su servicio social y de sus prácticas profesionales. De igual manera, puede servir para su titulación.

Los objetivos que persiguen los Talleres de Vinculación con la Comunidad para con los alumnos son (UIMQRoo, 2016):

- a) Aplicación de los conocimientos adquiridos en el salón de clases.
- b) Adquiera experiencia.
- c) Fortalecimiento del modelo intercultural, a través de la participación activa.
- d) Cumplimiento con del servicio social y las prácticas profesionales
- e) Cumplimiento de los requisitos de titulación.

Las características que definen el trabajo de campo en los talleres son (UIMQRoo, 2016):

- a) Respecto a la interculturalidad: el impulso de la Investigación Acción Participativa, inclusión del conocimiento local y tradicional para solucionar los problemas, motivar a la gente de la comunidad a participar en los proyectos, unir los talleres con líneas de investigación de la UIMQRoo o incluso a nivel nacional e internacional, análisis de la problemática de forma holística considerando los aspectos social, productivo y ecológico.
- b) Contribución a la solución de problemas sociales o de la región: alimentación, ingreso, conservación de recursos naturales, identidad.
- c) Considerar el financiamiento que otorgan instituciones de gobierno o no gubernamentales para los proyectos.

d) Impulsar una mente emprendedora para resolver problemas.

Los talleres tienen una duración de seis semanas. Cada taller equivale a siete créditos considerando ocho horas de lunes a domingo como trabajo de campo durante seis semanas de acuerdo con las normas de la SEP, en la cual 50 horas de trabajo de campo profesional supervisado equivale a un crédito. Están ubicados dentro del programa educativo de Lengua y Cultura después de cada dos semestres de asignaturas de formación profesional.

El contenido está integrado por actividades que el alumno debe realizar: asistir a la capacitación para ir a campo; asistir a una reunión de acuerdo a su comunidad; realizar acuerdos con su asesor sobre su plan de trabajo, formatos para pedir permiso a la comunidad, fecha de supervisión de su avance y dudas; hacer el trabajo de campo (se le provee una guía de acuerdo al verano a realizar); y entregar un informe final de lo que encontró basado en su guía de trabajo.

El primer verano (Taller de Vinculación con la Comunidad I) se imparte al finalizar el primer año de formación básica. El objetivo es realizar un estudio diagnóstico a la comunidad para identificar una problemática. El segundo taller se realiza al terminar el segundo año de formación profesional. El objetivo es elaborar y validar un proyecto con la comunidad que resuelva el problema diagnosticado en el primer verano. El Taller de Vinculación con la Comunidad III se lleva a cabo al finalizar el tercer año de formación profesional. El objetivo es implementar el proyecto consensado con la comunidad o generar datos según sea la naturaleza del proyecto. El cuarto y último taller se imparte al concluir los ocho semestres de la carrera. El objetivo es la entrega del producto final (la tesis), un informe de servicio social. Por lo que, previo al verano tres, los alumnos integran su comité de tesis.

### **Capítulo III**

#### **Metodología**

Este es un estudio de caso de investigación evaluativa. Como indica Scriven (1991), Stake (1999) y Borg, Gall y Gall (2007), este tipo de estudio genera abundante información del fenómeno evaluado e identifica destacados constructos, temas y patrones que permiten sugerir cambios en un programa educacional, además de que examina las fortalezas y debilidades, el mérito y valía del objeto de estudio. La evaluación se centra en los Talleres de Vinculación con la Comunidad del Programa de Lengua y Cultura de una universidad intercultural.

#### **Diseño**

El diseño seleccionado es el estudio de caso. Como afirma Stake (en Denzin, N. K. y Lincoln, Y., 1998) toda evaluación constituye un estudio de caso ya que permite entender y no generalizar. El estudio de caso no tiene una metodología específica de proceder, debido a que ésta se adecua a las características y peculiaridades del objeto de estudio: los talleres del programa de Lengua y Cultura en una universidad intercultural.

La investigación se lleva a cabo para describir y evaluar un programa con el propósito de optimizarlo o eliminarlo (Cook, T. D. y Reichardt, CH. S., 1982). En esta ocasión, la evaluación se realizará con el primer propósito, orientada hacia la mejora de los Talleres de Vinculación con la Comunidad (TVC) del programa de Licenciatura de Lengua y Cultura.

#### **Modelo de evaluación**

El modelo de evaluación elegido de acuerdo al propósito de esta investigación es la de Malcolm Provus (1971), el cual sirve para evaluar programas académicos de manera formativa, basados en los estándares del programa y de los encargados del mismo, su diseño radica en encontrar la discrepancia (debilidades) entre los estándares del programa y la implementación del mismo con el propósito de determinar si el programa se mejora, se mantiene o se termina. En vista del interés de los encargados y docentes en conocer la pertinencia de los talleres en la carrera de Lengua y Cultura se plantea este modelo que

indaga desde la perspectiva de los involucrados la situación real del programa, aunque está más orientado a quienes toman la decisión del seguimiento al programa.

El modelo de Provus aplicado a este caso de estudio se centrará en indagar más de cerca la perspectiva de tres principales actores, los alumnos, asesores y directivos respecto a sus expectativas acerca del taller para establecer los estándares desde los principales involucrados. Después, se comparará con los objetivos del programa para definir los estándares finales. Luego, se les cuestionará a los participantes si el programa cubre sus necesidades y cómo este podría ser mejorado para establecer la discrepancia y definir las áreas de oportunidad de la implementación del taller. Por lo que es necesario describir a los participantes para delimitar este estudio y los procedimientos adecuados a realizar.

### **Participantes**

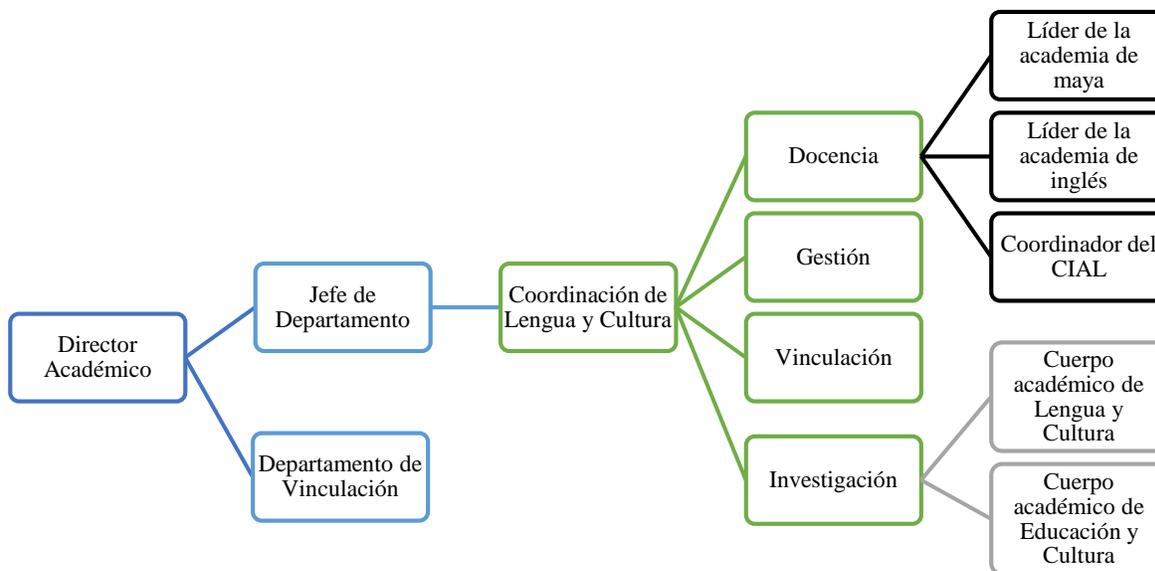
Los participantes de este estudio incluye a los integrantes del cuerpo administrativo, del docente y del alumnado de la carrera de Lengua y Cultura de una universidad pública ubicada en el municipio y poblado de José María Morelos, Quintana Roo.

#### **Directivos de los Talleres de Vinculación con la Comunidad.**

La institución en el programa de Lengua y Cultura cuenta con seis directivos (Ver figura 1) encargados dentro de las diferentes áreas como el de Lenguas o el de Investigación. El Jefe de Departamento y Coordinador de Lengua y Cultura tiene 42 años de experiencia dedicados a la docencia, investigación y vinculación; y de los cuales 27 años tiene dentro del área de administración; en la rectoría de una universidad en Belice por 12 años, en administración en calidad por 12 años y los últimos 3 años como Jefe de Departamento en la institución donde se realiza esta investigación.

En el departamento de vinculación hay dos encargados. Uno de ellos entró como maestro de tiempo completo pero desde que ingresó al cuerpo académico de la universidad en el 2008 ha estado colaborando en la organización de los talleres; y ahora está al frente del departamento de vinculación; sabe hablar maya, es bilingüe y es originario de José María Morelos. Su último grado de estudio es Maestro en Ciencias. El otro encargado de los talleres de vinculación con la comunidad ha trabajado en la institución por siete años,

dos como profesor de asignatura y cinco años en el departamento de vinculación. No habla la lengua maya, pero la entiende e igualmente es originario de José María Morelos.



*Figura 1.* Organigrama de direcciones. Elaboración basada en la información obtenida a través de una entrevista con el jefe de departamento, 2016.

### **Docentes.**

El programa educativo de Lengua y Cultura cuenta con un jefe de departamento (es coordinador de la carrera al mismo tiempo), 15 profesores de tiempo completo, dos de medio tiempo y un asesor de soporte técnico para el aula del CIAL, donde los alumnos practican los idiomas: maya, francés e inglés con su software pertinente. Los docentes de tiempo completo son los asesores de los alumnos de Lengua y Cultura en los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV. En total la institución cuenta con 19 profesionales (16 hombres y 3 mujeres) que laboran en la carrera de Lengua y Cultura.

Cada maestro tiene un área más fuerte a desempeñar en la carrera: como maestro en lengua maya, inglés o ambos; también hay maestros especializados en áreas de redacción en español, maya o inglés, lingüística o traducción. Otros tienen una formación más multidisciplinaria, es decir son docentes en una lengua o dos, y son maestros en redacción o traducción o interpretación al mismo tiempo. La formación de los docentes es variada, la mayoría es Licenciado en Educación, aunque hay en otras áreas como son: en Enseñanza

en Lenguas Extranjeras, en Ciencias Sociales, Educación Indígena, Lengua Inglesa, en Ciencias Antropológicas, en Lengua y Cultura. También, los docentes cuentan con mínimo una maestría dentro de su formación o en proceso de obtener una. Además, algunos cuentan con especialidades, diplomados y doctorados.

La mayoría cuenta con una vasta experiencia en el campo docente. Algunos también se han desempeñado en otras áreas como autores de libros o de publicaciones de textos; como coordinadores de diplomados o talleres ya sea en el país como en el extranjero; como compositores de música en maya o poesía. De igual forma han sido promotores de o en proyectos para la revitalización y promoción de la cultura y lengua maya. El docente con el menor tiempo en la UIMQRoo tiene tres años laborando y el de mayor tiempo lleva ocho. En este estudio se entrevistó a once maestros de los dieciséis que fungieron como asesores este verano 2016 (ver tabla 5).

Tabla 5

*Información de los asesores por taller en el verano 2016.*

Asesor (a)	Habla maya	Número de asesorados por taller				Total de estudiantes por asesor
		1	2	3	4	
1	Sí	4	1	-	-	5
2	Sí	2	1	-	-	3
3	Sí	3	-	1	4	8
4	Sí	-	-	-	3	3
5	Sí	-	1	2	2	5
6	No	-	-	-	1	1
7	No	1	1	-	-	2
8	Sí	-	-	-	3	3
9	Poco	-	3	2	2	7
10	No	1	-	-	-	1
11	No	3	-	1	3	7

Nota: Elaboración propia con base a la información proporcionada por los participantes.

### **Estudiantes.**

Los estudiantes inscritos en los talleres de vinculación comunitaria fueron alrededor de 614 alumnos, de los cuales de la carrera de Lengua y Cultura se identificaron un aproximado de 71 inscritos este verano 2016, ver tabla 6:

Tabla 6  
*Número de estudiantes inscritos en cada Taller.*

Taller	Generación									Total por sexo	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	H	M
I	-	-	-	-	-	-	-	-	25	8	17
II	-	-	-	-	-	2	-	12	-	5	9
III	1	-	-	-	1	1	7	-	-	3	7
IV	1	1	1	2	2	15	-	-	-	12	10

Nota: Información extraída de la base de datos de la institución sobre los alumnos inscritos en los talleres en el verano 2016.

Del total de inscritos a los talleres en el año 2016 independientemente de la generación y del taller implementado hubo 28 hombres y 43 mujeres. Sin embargo cabe aclarar que en este estudio el número de participantes fueron 43 estudiantes (ver tabla 7).

Tabla 7  
*Número de estudiantes que participaron en la investigación.*

Estudiantes	Taller			
	Uno	Dos	Tres	Cuatro
Hombres	10	6	5	4
Mujeres	6	3	2	4
Sin identificar	1	2	-	-

Nota: Elaboración propia basada en número de participantes en el estudio.

Los estudiantes al ingresar tienen múltiples peculiaridades. La característica más común y la más notable de los alumnos es el habla, de la cual se identifica a diferentes estudiantes: a) unos saben hablar maya o la entienden, b) los que son monolingües del español, y c) también ingresan alumnos con conocimientos avanzados para el primer nivel en inglés, ya sea en redacción o en la habilidad comunicativa.

Otra peculiaridad de cada alumno es la procedencia, todos son de la región maya, en su mayoría de los estados de Yucatán y Quintana Roo. Sin embargo, unos vienen de comunidades pequeñas, otros de poblados más rurales y otros de lugares más grandes como de municipios. Este año hubo estudiantes que realizaron su verano en José María Morelos, Tihosuco, Kancabchén, Nueva Loría, San Francisco, Lázaro Cardenas, Laguna Kaná, San Felipe Primero, X-Pichil, X-Querol, Nuevo San Marcos, Sabán, Kopchén, Cobá, Presidente

Juárez, Sacalaca, La Presumida, Tabasco, entre otras perteneciente a Quintana Roo. En Yucatán hubo algunos en lugares como Catmís, Sisbic, Ek- Balam, Chaksínkín, Ticum, Tixmehuac, entre otros. Cabe mencionar, que algunos alumnos no realizan su verano en su comunidad de procedencia, sino en otras pertenecientes a los estados de Yucatán o Quintana Roo.

### **El perfil del evaluador**

Me decidí a realizar una investigación evaluativa de los talleres de vinculación comunitaria del programa de Lengua y Cultura porque me interesa como se da el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua y los elementos que influyen para optimizar la adquisición y el desarrollo de estas habilidades lingüísticas y de los conocimientos culturales de la misma. En el programa educativo existe una interrelación entre tres idiomas: el español como lengua mediadora de conocimientos, la enseñanza de la lengua maya a monolingües del español como a los que tengan la lengua maya como materna y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es por eso que elegí este programa debido a que me llama la atención cómo se logra transmitir y desarrollar en los alumnos tres lenguas en un mismo periodo de tiempo.

Por lo que, me interesé en los Talleres de Vinculación con la Comunidad del programa de Lengua y Cultura debido a que son asignaturas que permiten a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos. La evaluación de los Talleres de Vinculación con la Comunidad me permite conocer las fortalezas y debilidades de este espacio con el fin de proveer información a los directivos, maestros y alumnos que les permitan la mejora de los mismos, y faciliten los procesos de aprendizaje-enseñanza en tres distintas lenguas.

Mi experiencia en la evaluación es nula, en el sentido de evaluar un programa o taller. Este tema es muy interesante y mi más cercana aproximación a ello es a través de una optativa donde he visto distintos modelos de evaluación y a través de libros de este eje. En cuestión de la aplicación y desarrollo de los Talleres, lo he vivido como estudiante y sé cuánto puede servir en el desarrollo de un estudiante. Sin embargo, estoy consciente que existen múltiples formas de aprender y ver un mismo hecho; basado en ello estaré al margen de emitir juicios basados en mi experiencia como alumna, procederé con los

criterios de ética que corresponden a la evaluación de un objeto de estudio y respetaré las opiniones de los distintos actores sociales para que ellos mismos definan las fortalezas de los talleres y sus áreas de oportunidad.

Los programas evaluados fueron parte de mi formación educativa y la institución donde realicé la investigación fue mi casa de estudios, bien puede pensarse que mi interpretación sobre la implementación de los talleres será influenciado por mi propia vivencia en el campo de los programas. Sin embargo, al estar consciente puedo hacer algo respecto a ello, como mirar objetivamente la opinión de los demás y no mi punto de vista antes de redactar o concluir en algún aspecto del proceso del taller. Por otro lado, haber vivido como estudiante los talleres me permitirá comprender a los alumnos y a los maestros sobre aspectos u experiencias a los que se refieran y que solo alguien que ha estado en campo en una comunidad pueda entender. Por otro lado, ser egresada del programa evaluado me abrió las puertas para obtener los permisos adecuados y para tener una mejor interacción con aquellos que me conocían, lo cual me facilitó el establecimiento del rapport a la hora de recabar la información.

Mi aproximación a este tipo de trabajo ha sido a través de una investigación cualitativa tipo etnográfica al elaborar una tesis en la licenciatura. El uso de otra metodología o enfoque no me es familiar. Aunque esta investigación será de corte cualitativo, no se debe a una preferencia en el uso de este paradigma, sino a que me permite profundizar en el tema, conocer las perspectivas de los actores sociales involucrados en los Talleres de Vinculación con la Comunidad y conocer a mi objeto de estudio con mayor profundidad.

### **Instrumentos y procedimientos**

La recolección de datos se llevó a cabo por medio del análisis documental, encuestas y entrevistas. El análisis documental permitió obtener información del programa, su misión, así como la de los talleres, contenido y expectativas de desarrollo.

Las encuestas fueron físicas y se les aplicó a los estudiantes de los talleres uno al tres porque era la herramienta más recomendable que permitía a la mayoría de los alumnos del presente año (2016) plasmar sus opiniones, sus ideales esperados y experiencias del

verano concluido. También se hicieron unas en línea (ver Apéndice B) y se les enviaron a los alumnos del cuarto taller porque después de esta asignatura no tenían ninguna clase presencial en la universidad y solo trabajaban en su titulación, el cual podía ser en sus comunidades.

Las encuestas se aplicaron al siguiente semestre escolar (ver Apéndice A). En el caso de los alumnos de los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II y III, se localizó una clase en el que el grupo contenía la mayor cantidad de estudiantes de esa generación. En la situación de los estudiantes del cuarto taller, se localizó a sus asesores de verano y se identificó a quienes egresaban ese año, se les entrevistó y a quienes no se les pudo localizar físicamente se les envió una encuesta por línea.

Las entrevistas semi-estructuradas (ver Apéndice C) se realizó por el investigador personalmente con cada asesor o director de los Talleres de Vinculación con la Comunidad, según sea el caso, y con las autoridades de la universidad y del programa de Licenciatura. Las entrevistas pueden tener tres usos: conocer lo que las personas han experimentado, es la mejor manera de que las personas describan las cosas y de que las evalúen de manera concreta (Stake, 2004). Por lo que, permite obtener información más detallada y real de los Talleres desde la perspectiva de los maestros y encargados. Además, de que este instrumento fue seleccionado en consideración de que permita a cada asesor, directo o directivo del TVC expresarse con libertad y evitar confrontación entre ellos debido a que existen disgustos porque en años anteriores alguno de sus asesorados se cambió y se fue con otro maestro, es decir un alumno ha sido asesorado por varios de ellos en el transcurso de los cuatro veranos cuando el ideal es que se tenga uno durante los cuatro veranos.

### **Validación y confiabilidad**

La validación de la información radicó en la triangulación de la información obtenida desde distintas fuentes: documentos, alumnos y maestros de Lengua y Cultura y encargados de los talleres. Por lo que, la confiabilidad de los datos obtenidos es notable a través de la verificación de la información. Las entrevistas, en algunos casos, fueron redactadas y presentadas a los participantes para verificar si el investigador ha interpretado de manera adecuada lo que ellos quisieron expresar conservando su confidencialidad. En otras, la

verificación de la información se realizó directamente el mismo día de la entrevista a través de preguntas de afirmación o negativa de la información brindada.

### **Análisis de los datos**

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de la triangulación de la información de los distintos actores basado en una comparación con las categorías identificadas. Para ello, se elaboró un informe desde la perspectiva de los principales actores (maestros, alumnos y administrativos teniendo en cuenta que vayan de acuerdo a los objetivos ya planteados de los programas de los talleres). Después, se hizo un análisis de los puntos coincidentes y más relevantes realizando un análisis de discrepancia entre lo real y lo ideal basado en la propuesta de evaluación de Provus (1971). Ver figura 2.

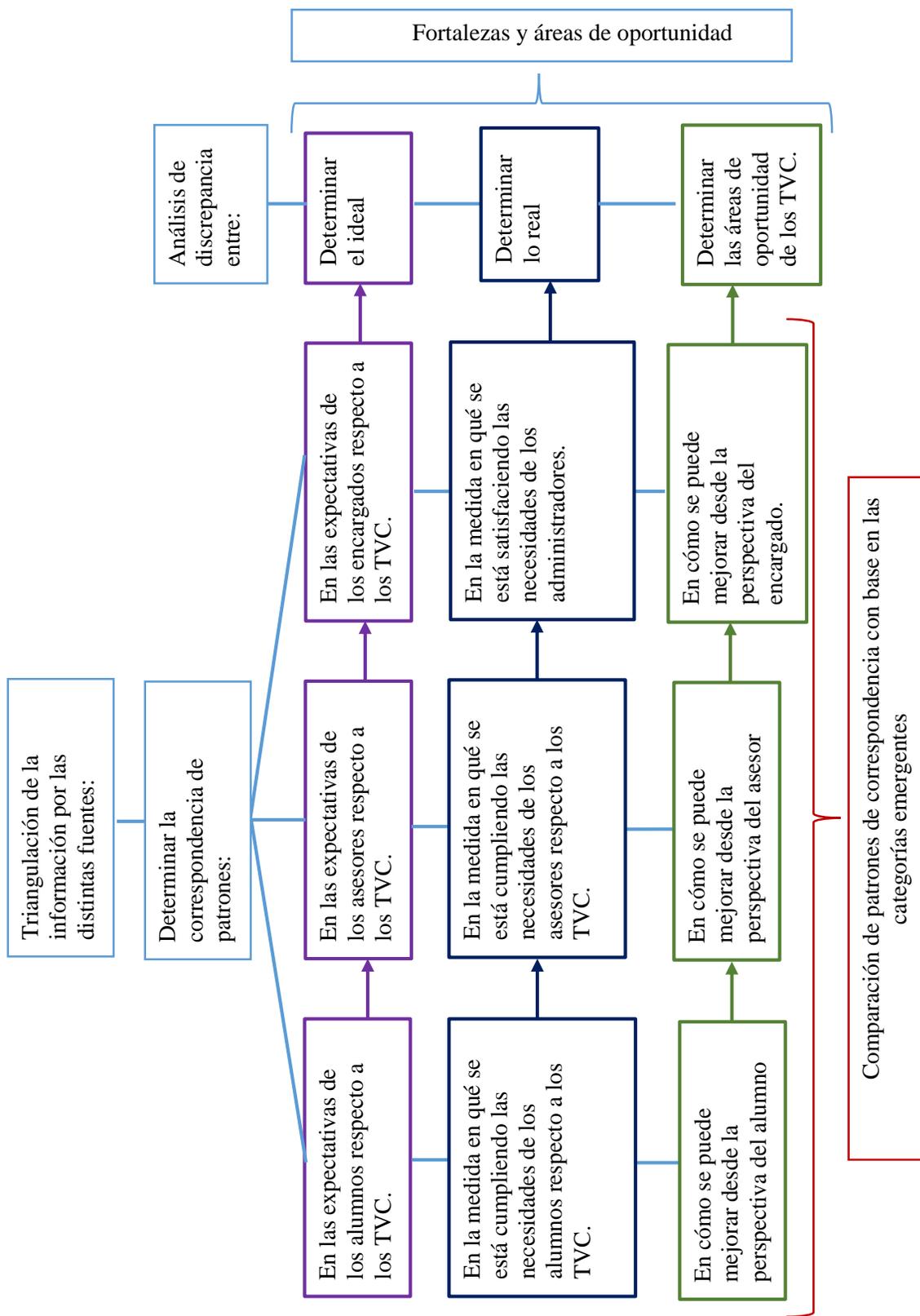


Figura 2. Secuencia para el análisis de datos.

### **Consideraciones éticas**

Los principios éticos que guiaron esta investigación están basados en la guía de principios para los evaluadores (American Evaluation Association, 2004):

1. Investigación sistemática. El evaluador realizó de forma sistemática la investigación, basada en datos reales del objeto de estudio de interés de los clientes.
2. Competencia: El desempeño del evaluador fue acorde a las necesidades y de las tareas requeridas en la evaluación y por el cliente.
3. Integridad/honestidad: El evaluador garantizó honestidad e integridad en su comportamiento y en todo el proceso de evaluación. Así mismo con todo lo referente al procedimiento utilizado, recolección, herramientas, la información encontrada y los límites de éstos.
4. Respeto por las personas: El evaluador respetó la seguridad, la dignidad y la autoestima de todos los involucrados en la investigación. Por lo que, se optó por las herramientas y los procedimientos que fueron más seguros para los participantes, los cuales les permitieron expresarse sin temor a represarías. Por lo tanto, los participantes están en un estatus de confidencialidad.
5. Responsabilidades por el bienestar general y público: El evaluador tuvo en cuenta la diversidad de intereses, los valores relacionados con la evaluación y el bienestar en general. Por lo que, tuvo en consideración todos los aspectos anteriores para obtener un trabajo de calidad e información oportuna para los involucrados.

Al concluir con la investigación, la institución será retribuida a través de un informe final sobre los hallazgos encontrados en la evaluación a los Talleres Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV del programa educativo de Lengua y Cultura. Además, se les hará llegar un ejemplar sobre la tesis surgida del presente estudio.

## **Capítulo IV**

### **Resultados**

El análisis de las expectativas del cuerpo estudiantil, docente y de los directivos de los talleres se realizó a través de diagramas de afinidad, en el que se agruparon las respuestas con base a las temáticas encontradas en la información proporcionada por cada uno de ellos. Los resultados se exponen siguiendo el orden de los objetivos específicos de la presente investigación. Por lo que, este capítulo está integrado por tres secciones.

Primero se expone las expectativas identificadas. En este apartado se presentan en una primera instancia las primeras categorías surgidas a través de los diagramas de afinidad de cada taller por cada grupo de participantes. Después se muestra en esta sección un segundo nivel de análisis de categorías en las que se puede observar la clasificación de las expectativas según el tipo de implicancia que tengan en el proceso de la implementación de los talleres.

En la segunda sección se encuentra la medida del cumplimiento de las expectativas. El cumplimiento de las expectativas se clasificó en tres medidas: cumplidas, parcialmente cubiertas y no cumplidas. También se abarcan las razones que influyeron en el nivel de cumplimiento de las expectativas del cuerpo estudiantil, académico y directivo, las cuales se mostraran en agrupamientos por las temáticas mencionadas.

En el último apartado se muestran las áreas de oportunidad de los talleres y sus fortalezas. Además se agregará una serie de sugerencias de todos los participantes para mejorar el proceso de implementación de los talleres de vinculación con la comunidad, del programa o del proceso en sí.

## **Las expectativas de los principales actores**

### **Categorías emergentes**

En la primera agrupación de categorías se encontraron 18 temáticas de las expectativas por cada taller de cada grupo de participantes: estudiantes, maestros y directivos (ver Apéndice D). Por ende, sus expectativas revelaron que cada grupo de actores tuvo una perspectiva diferente de la implementación de los talleres. Los estudiantes del taller uno al tres manifestaron sus expectativas con respecto a un taller en particular, el que llevaron a cabo este verano 2016. Los alumnos del cuarto taller reflejaron sus expectativas basado en el proceso de los cuatro talleres que han cursado durante su estancia en la universidad, pero con énfasis en el último taller. La perspectiva de los profesores abarcó los procesos de los talleres que dieron este verano 2016. En el caso de los directivos sus expectativas englobaban el proceso de los cuatro talleres como uno sólo. La manifestación de sus expectativas fue más general.

### **Las categorías de expectativas y los estándares de los talleres**

En un segundo nivel de análisis a través de los diagramas de afinidad se encontró categorías de expectativas relacionado con el diseño de los programas de los talleres para establecer los estándares del ideal de los talleres de vinculación, el cual reflejará el nivel de influencia en su cumplimiento pero que también nos indica la concepción previa que se tiene de los talleres. Nuñez y Valle (1989) comentan que las expectativas pueden ser inferencias con la esperanza de que ocurra un suceso relacionado o con base a información verdadera o falsa del mismo. En este caso, se podrá apreciar la perspectiva de los directivos, asesores y del alumnado sobre los talleres de vinculación comunitaria.

La primera categoría encontrada es la de objetivos directos porque las temáticas de expectativas surgidas de las expectativas de los principales actores hacen referencia a cada uno de los objetivos de los programas de los talleres de vinculación con la comunidad. En el primer verano es realizar un diagnóstico a la comunidad y proponer temas de interés enfocados a su carrera (Kissman, S., Blanco, A., Alvarado, S. & Palemón, I., mayo 2016). En el segundo, consensar con la comunidad un posible proyecto, el espacio, un tiempo y diseñar un proyecto que sea benéfico para su comunidad (Sauri, M., Alvarado, S., &

Hernández, I., mayo 2016). En el tercer taller el objetivo consiste en impartir el proyecto, recabar datos (Quiroz, J., Alvarado, S., Hernández, I., Sauri, M. & Coh, V., mayo 2016). En el cuarto y último verano, el alumno debe realizar un análisis de los resultados y unificar lo más importante de los cuatro trabajos en un solo documento; o sacar un tema a desarrollar para el proceso de titulación (UIMQRoo, mayo 2016). Por lo que, en la categoría de objetivos directos se encuentra las expectativas de los participantes que hacen referencia a los temas de diagnóstico comunitario, diseño de proyecto, implementación del proyecto y el trabajo de titulación.

También cabe mencionar que en la categoría de objetivos directos se encuentra las expectativas de los directivos sobre el alcance de los objetivos porque incluye a los ya mencionados de los talleres y la misión y visión institucional.

La segunda categoría encontrada fue la de objetivos indirectos que de acuerdo al diseño de los talleres también se espera que el universitario aplique los conocimientos adquiridos en el aula, interactúe con las personas de su comunidad, que adquiera experiencia en el área de la investigación y fortalezca el modelo intercultural de la universidad (Kissman, S., Blanco, A., Alvarado, S. & Palemón, I., mayo 2016). Además, también se espera que con el trabajo realizado con las comunidades se beneficie a las mismas, por lo que en esta categoría se encuentran las expectativas de los participantes relacionadas a temáticas de vinculación comunitaria, prácticas profesionales y de interés comunitario (trabajar por y con la comunidad para beneficiarla y no sólo para conseguir el título universitario).

Otras categorías de segundo nivel que se encontraron en las expectativas reveladas por los participantes están relacionadas con el programa como son los recursos, las actividades y el personal que debe ser empleado para el alcance de los objetivos propuestos. En el momento en que se implementa el programa hay ciertas expectativas que son muy evidentes y vitales para su funcionamiento. Según la UIMQRoo (2016) existen cuatro características que definen el trabajo de campo de los talleres y recae en los siguientes aspectos: La primera es la interculturalidad, el cual implica el uso de la IAP para la inclusión del conocimiento local y tradicional en la solución de problemas de una forma holística con la participación de la misma comunidad en los proyectos; los cuales deben

estar relacionados con las líneas de investigación de la UIMQRoo o a un nivel nacional e internacional. La segunda es la contribución a la solución de problemas sociales o de la región: alimentación, ingreso, conservación de recursos naturales, identidad. Tercero, considerar el financiamiento que otorgan instituciones de gobierno o no gubernamentales para los proyectos. Por último el impulso de una mente emprendedora para resolver problemas.

Por consiguiente, en la agrupación de segundo nivel de las expectativas de los participantes se encontraron tres:

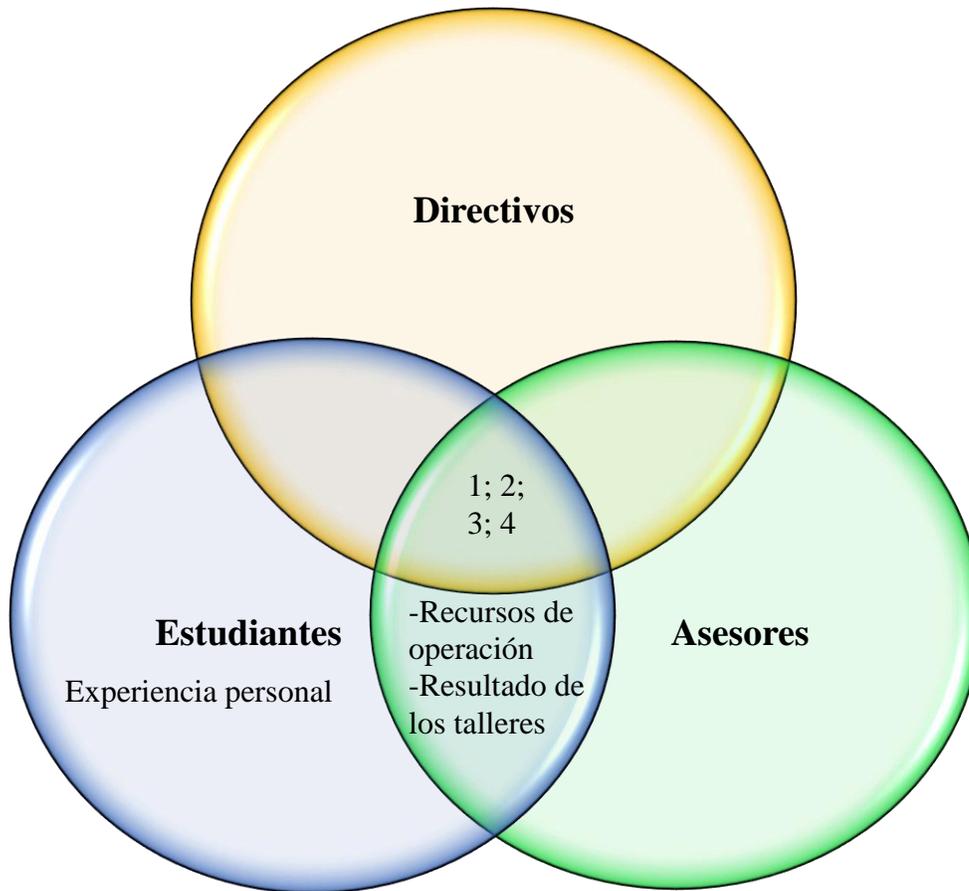
1. Recursos de operación: incluye expectativas relacionadas al tiempo, el cual está implícito en la duración de la implementación de los talleres; y a la comunicación que se encuentra implícito en el acompañamiento institucional, que si ésta no es buena es porque no hubo una buena comunicación o se careció de ella.
2. Procesos de operación: agrupa expectativas relacionadas con la implementación del programa que son evidentes y vitales para su funcionamiento como la capacitación, las evaluaciones del curso y el acompañamiento institucional.
3. Resultados de operación: contiene expectativas que son resultado de los elementos anteriores y que durante la implementación del taller facilitan el alcance de los objetivos del programa. Los participantes mencionaron el trabajo en equipo y el financiamiento del proyecto.

Los talleres tienen resultados que pueden ser visibles inmediatamente y otros se esperan conseguir con el paso de los años con la implementación consecutiva de los mismos. El cuerpo estudiantil por su parte tiene como expectativa aprobar el curso. Por el lado de los profesores esperan ver un cambio en la comunidad con el trabajo de años que se ha estado realizando (categoría de impacto comunitario). Por otro lado, cabe mencionar que relacionado a los talleres los alumnos tuvieron expectativas personales como que estos fueran interesantes, fueron categorizadas con el mismo nombre. La figura 3 muestra la categorización final de las expectativas.



Figura 3. Agrupamiento final de las categorías de expectativas de segundo nivel.

En un segundo análisis cabe destacar que la mayoría de las categorías encontradas en el primer agrupamiento de expectativas forman parte de los objetivos planteados en el programa de cada taller, ya sean directos, indirecto o relacionados al alcance de estos. Arjona y Cebrián (2012) manifiestan que la mayoría de las expectativas del alumnado están influenciadas por el proceso formativo y está condicionada por múltiples factores respecto al título de la misma asignatura, de sus propias motivaciones y de informaciones previas y similares al curso. En el siguiente diagrama (Figura 4) podemos confirmar que la mayoría de las expectativas de los diferentes estratos de participantes están entrelazadas con los objetivos del programa.



*Figura 4.* Categorías de expectativas en común de los principales participantes.  
 Nota: 1: Objetivos directos; 2: Objetivos indirectos; 3: Procesos de operación; 4: Resultados de operación.

Por otro lado, se puede inferir que los principales involucrados están conscientes de lo que les debe aportar esta asignatura en su formación y desarrollo profesional. Sin embargo, también revela que existen aspectos u objetivos de los talleres que los alumnos omiten o son inconscientes de ellos, entre los que cabe mencionar dos de los más evidentes y relevantes: el reforzar la interculturalidad (uso del conocimiento local y el adquirido en el aula) en el diseño e implementación de los proyectos; y el servicio social que no se realiza conforme a los requerimientos establecidos en la normativa de la escuela y del estado.

Por otra parte, se puede observar como las expectativas de los participantes difieren de grado o nivel. Polanco (2005) argumenta que el grado de expectativa es importante en un estudiante porque dependiendo de su percepción, esto lo motivará a interesarse en la

siguiente lección y lo mantendrá motivado a continuar. En el diagrama podemos ver como no sólo para los estudiantes sino para los asesores y directivos el tipo de sus expectativas influirá en su desempeño al finalizar el curso y también en el cumplimiento de las mismas.

Unas expectativas se cumplirán al inicio de la implementación de los talleres (capacitación), otros durante el proceso (comunicación, acompañamiento institucional, vinculación comunitaria, práctica profesional) y otros al finalizar la implementación de estos (tiempo, financiamiento, aprobar el taller, productos de cada taller). Esto indica que algunos participantes para el cumplimiento de sus expectativas requieren de otras para alcanzarlas y otras por depender de agentes externos (alumno, maestros, directivos, gente) o internos (esfuerzo, motivación, acciones y actitudes propias) el cumplimiento de sus expectativas difiere, para unos sea más probable alcanzarlas en un menor tiempo mientras para otros éstas lleven más tiempo o no las alcancen.

### **El cumplimiento de las expectativas sobre los talleres**

El tener una expectativa al iniciar el taller no significa que se cumplirá, puede realizarse o no debido a varios factores. Este apartado muestra las distintas respuestas de los sujetos que participan en la investigación y cuáles fueron las causas que permitieron o no alcanzar sus expectativas. Los resultados fueron clasificados en tres grupos por cada categoría:

Expectativas cumplidas, parcialmente cumplidas y no cumplidas. El cumplimiento parcial de una expectativa de los estudiantes, asesores o directivos defirió entre altos y bajos porcentajes, o entre calificativos como bueno, suficiente, poco, entre otros.

El cumplimiento total o parcial o no de las expectativas dependen mucho de quién vivió el proceso, de cómo lo vivió y de los elementos que integraron su ambiente en el taller. Esos factores alteraron de una manera particular el resultado esperado de cada uno de los sujetos de la presente investigación. En el caso de los estudiantes influyó cómo cada uno de ellos vivió el taller de vinculación con la Comunidad. Los factores que influyeron de manera diferente en los resultados esperados por los alumnos se encontraba: quién lo asesora, en qué comunidad decidió realizar su trabajo, la actitud que tiene ante este proceso de aprendizaje, el grado de su(s) expectativa(s) y el nivel de desarrollo profesional con el que cuenta al realizar el taller.

Por el lado de los asesores, están los elementos de cuántos asesorados tiene, desde cuándo los asesora, de qué comunidades vienen, de qué taller son, el nivel de sus expectativas y la formación que tienen. En un caso tercero, se presenta la percepción de los directivos, en el que el cumplimiento de sus expectativas está influenciado por su cargo dentro de la impartición, del manejo, del control y de la evaluación de los talleres, reflejando una perspectiva más general de los acontecimientos.

### **Categoría uno: Objetivos directos**

La categoría de objetivos directos engloba 29 expectativas de los alumnos, de los cuales 10 expectativas se cumplieron, 18 parcialmente y una no se cumplió. Los profesores tenían 19 expectativas en esta categoría, de las cuales manifestaron dos expectativas cumplidas, 14 parcialmente cubiertas y tres no logradas. Por el lado de los directivos, dos se cumplieron parcialmente y uno no. En la tabla 8 se puede observar el tipo de objetivo directo al que pertenecía cada una de las expectativas de los participantes en su respectiva medida de cumplimiento, al sujeto que le corresponde y del taller en el que fue generada.

Tabla 8.

*Medidas de cumplimiento de la categoría de objetivos directos.*

Categoría	Alumnado	Asesores (as)	Directivos
Diagnóstico comunitario	T1: 2C, 7PC T2: 1C, 1PC, 1NC	T1:4PC	
Diseño de proyecto	T2: 2C,1PC	T2: 2C, 2PC, 1NC	
Ejecución del proyecto	T3: 1C, 1PC T2: 2C	T3:3PC, 1NC	1PC, 1NC
Trabajo de titulación	T3: 1C, 2PC T4: 1C, 6PC	T4: 5PC, 1NC	
Alcance de objetivos			1PC

Nota: Elaboración propia con base a la información brindada por los participantes del presente estudio. T1: Taller uno, T2: Taller dos, T3: Taller tres, T4: Taller cuatro, C: Cumplida, PC. Parcialmente Cumplida, NC: No Cumplida.

Esta categoría incluye las primeras agrupaciones de expectativas de los alumnos, profesores y directivos de los talleres relacionados directamente con los objetivos de cada taller como son el diagnóstico comunitario (objetivo del primer taller), el diseño del proyecto (objetivo del taller dos), la ejecución del proyecto (objetivo del taller tres), el trabajo de titulación (objetivo del taller cuatro); y por último el alcance de objetivos el cual

involucra los cuatro objetivos de los talleres y el cumplimiento de la misión y visión de la institución.

### ***Diagnóstico comunitario.***

El diagnóstico comunitario es el objetivo principal del programa del primer taller de vinculación con la comunidad. A continuación se desglosa los motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los participantes, iniciando con los estudiantes y por último el de los asesores. Primeramente, de parte de los alumnos atribuyen el cumplimiento total de sus expectativas del diagnóstico comunitario a su desempeño propio y a la participación de la gente: *Se cumplieron todas mis expectativas porque yo hice que así fueran, ya que en la guía hay puntos que no nos piden pero que a mí me interesaban... me dedique de lleno al trabajo y la gente fue cooperativa* (alumna del taller uno, septiembre 2016, JMM).

El cumplimiento parcial de los estudiantes respecto al diagnóstico comunitario se lo atribuyen en su mayoría a la falta de participación de la gente y la falta de tiempo:

*Mi expectativa era conocer las características socioeconómicas, así como culturales de la comunidad... la medida en que se cumplió fue un 95% de 100%, se cubrió el hecho de querer saber lo socioeconómico y el ambiente natural, pero lo que si no se cumplió fue lo cultural y fue por falta de tiempo* (alumno del taller uno, septiembre 2016, JMM).

*Mi expectativa era saber más acerca de las culturas, sobre la lengua maya, cómo fue iniciada, por qué casi no se habla la lengua maya... tenía tantas preguntas. La medida en que se cubrió fue poca, mayormente no se llevó a cabo y creo que se debe a que la gente de mi pueblo no participaba, no apoyaban con el verano que yo tenía en mente. Por otro lado, la mayoría [de las interrogantes] no me dio tiempo de saber* (alumna del taller uno, septiembre 2016, JMM).

También mencionaron que les faltó más apoyo por parte del asesor, para realizar todo lo que debían hacer (desempeño propio) y un estudiante atribuye positivamente que logró parcialmente esa expectativa porque tuvo el apoyo suficiente del asesor y recibió retroalimentación. Aquella alumna que no cumplió sus expectativas, indicó:

*No se cumplieron mis expectativas porque antes de ir a la comunidad, por parte de la carrera se nos debió informar que campos de investigación o proyectos se iban a realizar o se podía hacer el trabajo y asignar o dar a*

*conocer a los profesores y los campos en los que tienen una mayor experiencia* (alumna del taller dos, septiembre 2016, JMM).

El incumplimiento de esta expectativa recayó en la falta de información sobre los talleres de vinculación con la comunidad, lo que hace referencia a la temática de capacitación.

En el caso de los asesores el cumplimiento de las expectativas fue parcial, los cuatro docentes se lo atribuyeron a diferentes razones. Una asesora comentó: *la medida en que se cumplieron mis expectativas fue en 85% porque si me entregaron su trabajo [el diagnóstico] las cuatro chicas que asesoré este verano, pero les faltó una parte de servicio social y que la comunidad las pueda notar* (comunicación personal, 9 de septiembre de 2016, JMM). Otro asesor compartió esta percepción: *mi expectativa en el taller uno fue como se cumplió en un 70% porque el alumno hizo el trabajo, pero no era lo que esperaba que me entregara y creo que se debió a la falta de claridad de qué era lo que se esperaba que él debía hacer en el taller, bueno si hay una guía pero es general...* (Comunicación personal, 28 de octubre de 2016, JMM).

Otra asesora del taller uno manifiesta que su expectativa se cumplió en un 50% debido a que tenía una alumna que al entregarle su trabajo no fue lo que ella esperaba: *mi expectativa era que la alumna entregará un diagnóstico comunitario más formal... si hizo el diagnóstico, pero considero que pudo haber sido más rico en información...* (Comunicación personal, 28 de octubre de 2016, JMM). Por otro lado, otro asesor del taller uno explicó: *“considero que mi expectativa en el verano I [taller] se cumplió en un 50% porque una de mis alumnas si cumplió con todo lo que esperaba y las otras dos no del todo... (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016, JMM).*

En los cuatro casos la expectativa no se alcanzó porque los asesorados aunque entregaron el trabajo escrito de su diagnóstico comunitario, éste no era como ellos esperaban y no cumplían con ciertos criterios que esperaban que hicieran se establecieron durante el taller uno. Es decir, las expectativas de los asesores y asesoras no se cumplió a causa del desempeño de los estudiantes en el taller uno.

### ***Diseño de proyecto.***

El diseño de proyecto es el objetivo principal del programa del segundo taller de vinculación con la comunidad. A continuación se desglosa los motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los participantes, iniciando con el de los alumnos y por último con el de los asesores.

Los estudiantes atribuyen el cumplimiento total de sus expectativas al desempeño propio y del hecho de poder proponer un posible proyecto. Uno de ellos agrega que se debe a la disponibilidad y participación de la gente. En el caso de la expectativa parcial el estudiante agrega: *Mi expectativa de realizar proyectos que beneficien a la comunidad y a la lengua maya se cumplió, pero no del todo porque la gente no tomaba un acuerdo de cuál era el mayor problema para llevarlo a la solución* (estudiante del taller dos, septiembre 2016, JMM). El cumplimiento de las expectativas de los estudiantes estuvo influenciado por la participación de la gente y del desempeño propio del estudiante en el diseño del proyecto.

En el caso de los asesores, uno hizo referencia a estas expectativas: *sí se cumplió mi expectativa porque la chica hizo lo que esperaba, definió muy bien el proyecto, lo presento, busco la aprobación y tuve la oportunidad de constatar su trabajo...* (Comunicación personal, 14 de octubre 2016, JMM). Otra asesora comentó: *mi expectativa se cumplió un 85% porque el trabajo de redacción del diseño del proyecto tuvo algunas correcciones que la alumna debe realizar y armar los planes de clase para el taller que va a realizar el próximo verano...* (09 de septiembre 2016, JMM).

En ambas situaciones las expectativas de estos asesores se cumplió con base al desempeño de los estudiantes en el taller y trabajos finales. La expectativa no cumplida hace referencia a una serie de actividades que no se desarrollaron bajo el modelo intercultural, lo que afectó su cumplimiento.

### ***Ejecución del proyecto.***

La ejecución del proyecto es un objetivo principal del programa del taller de vinculación con la comunidad tres. A continuación se desglosa los motivos por los cuales se cumplieron

o no las expectativas de los participantes, iniciando con los estudiantes, y después con los asesores.

En esta categoría los estudiantes atribuyeron el alcance de sus expectativas a distintos factores, por ejemplo el logro de metas esperadas: *En relación particular con mi proyecto, se ha alcanzado con satisfacción debido a que me fijé metas a conseguir* (alumno del taller tres, septiembre 2016, JMM). En el caso del estudiante que se cumplió parcialmente su expectativa indicó: *mi expectativa de poner en práctica el proyecto planteado en el verano II se alcanzó en un 80% y se debe a que la gente no participó como esperaba, creo que el grupo elegido no se interesó en el proyecto* (alumna del taller tres, septiembre 2016, JMM). Un estudiante le atribuyó su logro a su desempeño mientras el otro a la falta de interés de la comunidad en los proyectos.

Por otro lado, los docentes atribuyeron el alcance parcial de sus expectativas al incumplimiento en tiempo y forma de los estudiantes sobre la implementación de los proyectos diseñados en el taller dos:

*No se logró mi expectativa como esperaba, pero si hubo avance no al 100%, si hubo continuidad del trabajo en la comunidad y uso el FODA priorizado, y reenfocado a la necesidad de la comunidad* (Asesor, comunicación personal, 07 de octubre de 2016, JMM).

Respecto a la expectativa no cumplida por parte de los asesores, es de un profesor y atribuye el incumplimiento de su expectativa al sistema educativo y a la metodología utilizada en el taller.

### ***Trabajo de titulación.***

El trabajo de titulación es un objetivo principal del programa del taller de vinculación con la comunidad cuatro. A continuación se desglosa los motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los participantes, iniciando con las razones de los estudiantes y terminando con las de los asesores.

La alumna comentó que su expectativa cumplida era terminar la tesis y atribuyó esto al apoyo de su asesora:

*No tenía una idea previa del taller antes de iniciar el taller, yo ya había investigado antes cosas que quería hacer en el taller y no sabía que había que hacer algo con la comunidad pero luego retome las cosas y ya hice un*

*proyecto con niños y su motivación, más en que ya lo tenía listo del taller tres y resulta que me enteró que debo hacer tesis y pues empecé un nuevo tema este verano cuatro, por lo que esperaba terminar la tesis... sí se logró al 100% y se debió a que tuve bastante apoyo de parte de mi directora de tesis... (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016, JMM).*

La expectativa de la alumna a pesar de su cambio de tema para la titulación lo logra, pero se puede observar que no tiene claro en que consiste el taller cuatro. Por el lado de los asesorados del taller cuatro, en su mayoría manifestaron que el motivo del cumplimiento parcial fue porque su desempeño durante los talleres anteriores no fue bueno.

*Mi expectativa antes del taller [la alumna calla y luego de unos segundos responde] era perfeccionar y esperaba terminar el producto de la tesis... la medida en que se cubrió no fue mucho porque apenas inicié a trabajar un nuevo tema de investigación, el que tenía no funcionó, me cambié de asesor y ahora apenas estoy empezando... la verdad no sé en qué consistió el taller y supongo que se me evaluó con respecto al avance individual que el director observo en nuestros trabajos [tesis] (comunicación personal, 18 de octubre de 2016, JMM).*

En el caso especial de los trabajos de titulación de los estudiantes del taller cuatro el cumplimiento de su expectativa estuvo influenciado por la magnitud de la misma en comparación con las de los aprendices del taller dos y tres, en los que tres se cumplieron y dos cubrieron parcialmente por razones de que si pudieron aportar información a sus trabajos de tesis, elegir el tema y desarrollo de la misma. También cabe mencionar que los universitarios del taller cuatro mencionaron razones negativas como que el producto era irreal a conseguir, que su expectativa se logró con base a lo alcanzado durante los cuatro talleres.

Por otro lado, los motivos que influyeron en el cumplimiento de las expectativas para los asesores en su mayoría recayeron en el desempeño del estudiante:

*Mi expectativa se logró satisfactoriamente con dos de mis asesorados pero con uno no y creo que se debe a que el chico estuvo indeciso, se le acabó el tiempo del taller y no terminó... al menos ya tiene el tema de lo que quiere hacer... (Asesor, comunicación personal, 11 de octubre de 2016, JMM).*

Para el otro asesor el motivo de su expectativa parcialmente cumplida es similar: *Mi expectativa se cumplió en un 50% porque una está terminando y la otra todavía no...*

(Comunicación personal, 21 de octubre de 2016, JMM). En este caso se debió a que su expectativa se dividía a la culminación de todos sus asesorados. Por último un asesor expone otra razón del cumplimiento parcial de esta misma categoría de expectativas:

*(...) se cumplió en un 80 % mi expectativa ya que los estudiantes recibieron una calificación mínima en el verano tres, por lo que se atrasaron y no alcanzaron a terminar el informe mientras una sí pero fue de una manera somera, parece que se debe a que no les queda claro que deben estar trabajando al menos 20 horas a la semana durante el verano...*

(Comunicación personal, 28 de octubre de 2016, JMM).

Los profesores manifestaron que sus expectativas se cumplieron parcialmente debido al desempeño de los estudiantes para la titulación. La expectativa no cumplida para un asesor y el motivo por el que no se logró se lo atribuye al mismo sistema educativo.

Mientras otro se lo atribuye a distintos factores:

*No se cumplieron mis expectativas porque solo uno de cuatro está en proceso de terminar pero es de otra generación no de la que está saliendo, creo que se debe a que los alumnos no saben hacer búsqueda de información, de no realizar los cuatro veranos como debería ser, por falta de recursos para asesorar y guiar a los alumnos en comunidad, porque les falta más hábito de lectura e investigación. También falta el compromiso del alumno...* (Comunicación personal, 07 de octubre de 2016, JMM).

### ***Alcance de los objetivos.***

El alcance de los objetivos engloba expectativas referentes al cumplimiento de los objetivos del taller y, de la misión y visión institucional. A continuación se desglosa los motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los directivos.

En el cumplimiento de los objetivos por parte de los directivos no se cumplió en su totalidad porque tenían un número de alumnos que esperaba que se inscribieran al taller pero no todos lo hicieron, y de los inscritos un porcentaje reprobó. Él expone los motivos por los cuales no lo hayan hecho: *... tal vez se deba a que algunos trabajan en los veranos, porque unas son madres solteras y trabajadoras, otros son estudiantes que apoyan en casa y pues hay cuestiones como esas...* (Comunicación personal, 23 de septiembre de 2016, JMM).

En la categoría del cumplimiento de la misión y visión institucional según el directivo se vincula mucho con la carrera de Lengua y Cultura por la cuestión lingüística y

la cultura de la lengua maya, y que los trabajos de los estudiantes en eso se enfocan; por lo que parcialmente se logra la misión y visión institucional debido a que influyen otras cosas como la aprobación del taller, la forma de vinculación y el cambio que realmente genera el estudiante cuando termina el taller.

### **Categoría dos: Objetivos indirectos**

Esta categoría está integrada por 32 expectativas de los alumnos, de los cuales 10 expectativas se cumplieron, 18 parcialmente y cuatro no se cumplieron. Los profesores tenían 8 expectativas en esta categoría, de las cuales manifestaron dos expectativas cumplidas y seis no logradas. Por el lado de los directivos, una se cumplió, una parcialmente y dos no. En la tabla 9 se presenta cada una de las expectativas en su respectiva medida de cumplimiento, al sujeto que le corresponde, el taller en el que fue generada y a la temática que pertenece.

Tabla 9.

*Medidas de cumplimiento de la categoría de objetivos indirectos.*

Categoría	Alumnado	Asesores (as)	Directivos
Interés comunitario	T2: 1C, 2PC, 1NC T4: 2PC	T2, T3 y T4: 1NC	
Prácticas profesionales	T2: 1C, 2PC		1C, 1PC
Vinculación comunitaria	T1: 4C, 4PC T2: 3C, 4PC, 3NC T3: 1C, 4PC	T2: 1C, 1NC T3: 1NC T4: 1C, 1NC	2NC

Nota: Elaboración propia con base a la información brindada por los participantes del presente estudio. T1: Taller uno, T2: Taller dos, T3: Taller tres, T4: Taller cuatro, C: Cumplida, PC. Parcialmente Cumplida, NC: No Cumplida.

Esta categoría incluye las primeras agrupaciones de expectativas de los alumnos, profesores y directivos de los talleres relacionados indirectamente con los objetivos de los talleres, los cuales son el interés comunitario, las prácticas profesionales y la vinculación comunitaria.

***Interés comunitario.***

El interés comunitario es un objetivo indirecto del programa del taller de vinculación con la comunidad que se espera se tenga durante la implementación de los cuatro. A continuación se desglosa los motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los participantes, iniciando con las razones de los estudiantes y terminando con las de los asesores.

Un educando del taller dos comparte: *pienso que sí se cumple ya que la comunidad participa* (septiembre 2016, JMM). Mientras para un alumno del taller cuatro, su expectativa se cumplió parcialmente y expone sus motivos:

*Antes de iniciar los talleres de vinculación ya tenía una idea previa de lo que se debía realizar, sabía que había que hacer el FODA e identificar una problemática, la cual debía resolver y pues considero que se cumplió en un 70% con base a los resultados que arrojó el análisis y de los beneficios que obtuvo la comunidad... los obstáculos que tuve por los que no se cumplió en la totalidad mi expectativa fue porque en el taller tres el espacio no fue adecuado para la implementación, faltó tiempo y materiales (comunicación personal, 21 octubre de 2016, JMM).*

Este alumno en su verano cuatro trabajó el análisis de los resultados, no fue a su comunidad y estuvo trabajando con el director de tesis, por lo cual pudo observar que su expectativa (desde un principio hasta el taller cuatro fue el mismo) se cumplió parcialmente. Esta misma expectativa la compartía otra estudiante del taller dos, pero para ella no se cumplió por falta de más capacitación y más información:

*No se cumplieron las expectativas porque antes de ir a comunidad, por parte de la carrera, se nos debió informar que campos de investigación o proyectos se van a realizar o se pueden hacer, asignar o dar a conocer a los profesores y los campos en el que tienen más experiencia; también se debió brindar más información acerca de los veranos... (Septiembre 2016, JMM).*

Por el lado de los asesores, sólo uno que tuvo tutorados en el taller dos, tres y cuatro expone los siguientes motivos por los cuales no se cumplieron sus expectativas:

*(...) no, no se ha cumplido ninguna de mis expectativas y creo que se debe al sistema mismo de educación, a la metodología usada en el taller, por la presencia del alumno cada verano en la comunidad y no durante todo el*

*año... tampoco se ve la cooperación de los asesores en las comunidades porque prefieren el confort de sus cubículos...* (Comunicación personal, 11 de octubre de 2016, JMM).

Los motivos que no permitieron que el interés por la comunidad se llevara a cabo o no fueron diferentes, según cada quién vivió el proceso.

### ***Prácticas profesionales.***

Las prácticas profesionales es un objetivo indirecto del programa del taller de vinculación con la comunidad que se espera el estudiante obtenga durante la implementación de los cuatro en una comunidad. A continuación se desglosa los diferentes motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los participantes, iniciando con las razones de los estudiantes, después el de los asesores y por último el de los directivos.

El directivo comparte: *considero que este verano en la carrera de Lengua y Cultura hubo una buena aplicación de la IAP debido al perfil de los maestros y por la clara visión y misión institucional de fortalecer la estructura lingüística de la lengua maya* (Comunicación personal, 15 de septiembre de 2016, JMM). El directivo atribuye el éxito de su expectativa al perfil de los maestros y de la carrera misma que comparte de una manera más directa parte de la misión y visión institucional, por tener esos elementos a favor es posible que el directivo considere que los alumnos aplican la IAP en las comunidades. Por otro lado, para uno de los directivos se cumplió parcialmente y manifiesta que se debe a *la falta de participación de todos en el proceso de investigación [uso de la IAP] en la comunidad, tal vez se deba al perfil de los maestros de que están formados en la metodología cuantitativa y pues no les gusta usarla; y a los alumnos les falta desarrollarla más* (Comunicación personal, 23 de septiembre de 2016, JMM).

### ***Vinculación comunitaria.***

La vinculación comunitaria es un objetivo indirecto del programa del taller de vinculación con la comunidad, es considerada parte fundamental para alcanzar los objetivos principales de los talleres. A continuación se desglosa los diferentes motivos por los cuales se cumplieron o no las expectativas de los participantes, iniciando con las razones de los

estudiantes, después el de los asesores y por último el de los directivos. Su cumplimiento vario según quien vivió el proceso de los talleres.

El alumnado compartió sus razones de cumplimiento, la cual varió de la de los asesores y directivos y se debió a que las expectativas de vinculación de los estudiantes no eran iguales. Los estudiantes tenían dos tipos de expectativas: La primera era el apoyo o participación de la gente al dar información; la segunda era la interacción o relación social que se crea cuando dos personas intercambian palabras.

*Tenía en mente poder tener una estrecha relación con la gente para conocer sus problemas respecto a la comunidad y ver en qué los podía ayudar...lo calificaría como en un 80% de cumplimiento pues faltó comunicación con la gente, no se logró al 100% el objetivo ya que en el verano casi no había el apoyo de tutores para relacionarse también con la comunidad (alumna, septiembre 2016, JMM).*

*Pensé que la gente de la comunidad con la que iba a trabajar sería muy participativa pero solo algunos de la comunidad si daban información y otros no querían participar, por lo que le doy un 40% a la medida de cumplimiento de mi expectativa (alumna, septiembre 2016, JMM).*

La mayoría de las razones por las que no se cumplió esta expectativa se debió a la magnitud de participación, apoyo e información que la gente compartió durante la implementación de los talleres. Mientras para los profesores se cumplió porque si hubo participación de la gente. Una asesora comparte: *si hubo participación de la gente en el proyecto porque está enfocado para niños quienes serán los participantes...* (Comunicación personal, 09 de septiembre 2016, JMM). Por el lado de la dirección de los talleres la vinculación no se cumplió y se puede observar como la magnitud de la expectativa del directivo es más amplio en comparación con la de los estudiantes y maestros.

*No se pudo realizar el acercamiento y transmisión de conocimiento con la gente como debe ser en las comunidades con los alumnos y maestros, y fue por la falta de recursos asignado al departamento de vinculación que ha decrecido cada año... los maestros no pudieron ir a campo como se tiene planeado realizar el taller, claro hubo maestros que se juntaron y que por amor a su trabajo se fueron a las comunidades con sus propios recursos para ver al alumno en su comunidad...* (Comunicación personal, 23 de septiembre de 2016, JMM).

### **Categoría tres: Recursos de operación**

Esta categoría agrupa las temáticas encontradas en las expectativas de los alumnos, profesores y directivos relacionados con los recursos de operación para el funcionamiento de los talleres, los cuales son la comunicación y el tiempo. La categoría consta de tres expectativas, dos de los asesores respecto a la comunicación y uno por parte de los alumnos sobre el tiempo, de los cuales uno se cumplió y dos parcialmente.

#### ***Comunicación.***

En el caso de esta temática, las expectativas fueron sólo de los asesores de los cuales cada uno desde su perspectiva vio el cumplimiento de sus expectativas de diferente manera, aunque ambos se encontraban en circunstancias similares:

*(...) esta vez sí hubo comunicación, es más puedes preguntarle a la maestra Rosa, con ella y otro maestro nos pusimos de acuerdo para salir a visitar a nuestros alumnos en su comunidad... a pesar que este año no hubo viáticos para salir a campo, entre nosotros hicimos coperacha y acordamos un día para visitarlos por ruta, por eso pude ver a las tres alumnas que tengo en una comunidad, preguntarle sus dudas y lo bueno de ir en grupo es que si algo no sé, alguno de los maestros que vienen puede apoyarme, sin embargo pude ver lo que hacen mis alumnas y aclarar las dudas que tenían y pues la otra es de aquí de Morelos... si hubo más contacto y comunicación con ella...(comunicación personal, 9 de septiembre 2016, JMM).*

La maestra atribuye el cumplimiento de su expectativa a la organización entre sus compañeros de trabajo y la estrategia usada para ir a la comunidad del estudiante, a pesar de no contar con los viáticos que daba la universidad para esta actividad. Mientras para otro asesor el hecho de la falta de apoyo económico de parte de la universidad sí le afectó porque no fue a campo y la comunicación dependía más del asesorado. El maestro expresa lo ocurrido:

*Tenía la expectativa de que el alumno estaría en constante contacto conmigo pero solo vino un par de veces a entregar el trabajo, a lo mejor porque estaba embarazada, y pues por eso faltó comunicación, más asesoría de mi parte pero fue por la falta de comunicación que no hubo...mi expectativa se cumplió en una mínima medida... (Comunicación personal, 14 de octubre de 2016, JMM).*

Al no cumplirse su expectativa de comunicación, se desencadenó una serie de acontecimientos negativos. La falta de comunicación no permitió que la alumna recibiera el apoyo de parte del asesor, de lo cual es consciente el mismo asesor y le atribuye la expectativa parcialmente cumplida a que la comunicación no se dio como esperaba porque la alumna no vino a asesorías el tiempo suficiente. De manera indirecta, la falta de apoyo económico afectó el cumplimiento de esta expectativa debido a que no hubo salidas de campo costeadas por la universidad para acompañar y apoyar a universitarios en las comunidades, lo que a su vez influyó en el desempeño final tanto de los estudiantes como de los maestros.

***Tiempo.***

La expectativa de tiempo fue de una estudiante del taller dos, la cual se cumplió parcialmente debido a que con el tiempo asignado para llevar a cabo el trabajo del taller no fue suficiente para culminar en buenos términos: *esperaba que me llevara menos tiempo [realizar el trabajo]... El tiempo no me alcanzó para hacer todo lo que tenía planeado...* (Septiembre 2016, JMM).

**Categoría cuatro: Procesos de operación**

Esta categoría está integrada por 13 expectativas. La tabla 10 muestra de mejor manera la medida de cumplimiento de los principales actores.

Tabla 10.

*Medidas de cumplimiento de la categoría procesos de operación.*

Categoría	Alumnado	Asesores (as)	Directivos
Acompañamiento institucional	T1: 2C, 2PC T3: 2PC	T1: 1C, 1PC	
Capacitación	T1: 3PC, 1NC	T4: 1C	1C
Evaluación de talleres			1PC

Nota: Elaboración propia con base a la información brindada por los participantes del presente estudio. T1: Taller uno, T3: Taller tres, T4: Taller cuatro, C: Cumplida, PC: Parcialmente Cumplida, NC: No Cumplida.

Esta categoría incluye las temáticas surgidas de las expectativas de los alumnos, profesores y directivos que se relacionan con los aspectos que se dan durante los procesos

de operación que permiten la correcta implementación de los talleres, los cuales son el acompañamiento institucional, la capacitación y la evaluación de los talleres

***Acompañamiento institucional.***

Los estudiantes con respecto a sus expectativas de acompañamiento institucional comparten en todos los casos que las razones por las que se cumplieron completamente o parcialmente sus expectativas fueron por el desempeño de los asesores en su rol y en sus responsabilidades:

*Se cumplió satisfactoriamente mi expectativa de tener el apoyo suficiente por parte del asesor porque el maestro me brindo la asesoría e información suficiente para elaborarlo [trabajo final] ... y hubo correcciones para que al final entregará un buen trabajo (estudiante del taller uno, septiembre 2016, JMM).*

*Mi expectativa se ha cubierto en un 30% más o menos sobre el apoyo que esperaba de mi asesor porque según me revisaba constantemente mi trabajo y me decía que estaba bien pero cuando lo entregué me dijo que me faltaba (alumna del taller uno, septiembre 2016, JMM).*

Por parte del cuerpo académico, dos asesoras comparten los motivos por lo que sus expectativas de acompañamiento institucional se cumplió completamente y parcialmente, para una se logró porque tuvo una buena relación con sus asesoradas y fue porque hubo organización entre sus colegas para ir a visitar a los estudiantes en sus comunidades. Otra comenta que en parte debido a lo anterior (organización entre sus colegas para ir a visitar a los estudiantes) se cumplió parcialmente su expectativa porque fue a la comunidad con sus asesorados pero por la falta de recursos no fue como está planteado en el programa de los talleres:

*Este verano esperaba poder observar el trabajo de la alumna en la comunidad... si se cumplió pero parcialmente y es porque si fui a la comunidad, vi a la alumna trabajando en su comunidad pero no hubo el recurso por parte de la universidad para ir y era parte de ellos apoyarnos económicamente para que podamos acompañar al alumno en comunidad... (Comunicación personal, 28 de octubre de 2016, JMM).*

### **Capacitación.**

El cumplimiento de las expectativas de los estudiantes con respecto al tema de la capacitación fue parcialmente y completamente, entre sus razones agregan que fue por el apoyo del asesor:

*Se cumplió satisfactoriamente mi expectativa de tener el apoyo suficiente por parte del asesor porque el maestro me brindo la asesoría e información suficiente para elaborarlo [trabajo final] ... y hubo correcciones para que al final entregará un buen trabajo (estudiante, septiembre 2016, JMM).*

El estudiante expone que si obtuvo lo que esperaba de su asesor, lo cual es la razón de que alcanzará otras de sus expectativas que había compartido anteriormente: obtener información importante de lo que iba a hacer (capacitación para salir a campo). Mientras para una estudiante del taller esto no sucedió a causa de la falta de información durante las pláticas de capacitación:

*Entre mis expectativas esperaba que me diesen información sobre lo que iba a hacer en el verano y que ahí nos iban a decir específicamente lo que íbamos a hacer... la medida en que se cumplió fue en un 50% o menos pues no fue lo que esperaba: no hubo la suficiente información para saber lo que íbamos a hacer... no pensé que iba a ser una plática rápida... porque en la plática general que nos dieron no entendí nada e iban explicando muy rápido (alumna, septiembre 2016, JMM).*

Por el lado de los asesores, sus expectativas eran más débiles en esa cuestión:

*Mis expectativas en general del taller son la capacitación tanto a los alumnos y a maestros, aunque es débil mi expectativa respecto a ello debido a que el tiempo que se les daba se redujo y porque a los profesores ya no se les da la capacitación independientemente como antes... sí se cumplieron mis expectativas porque los del departamento de vinculación se organizaron mejor, mejoraron las guías, hubo buena coordinación de los asesores en las reuniones de comunidad con los alumnos (Comunicación personal, 20 de octubre de 2016, JMM).*

La categoría de expectativas sobre la capacitación para campo desde la perspectiva del directivo expresa se cumplió:

*Sí se cumplió las reuniones de capacitaciones, ya que la mayoría de los profesores asistió y también se realizó las reuniones de comunidad con los alumnos, aunque no fue como lo habíamos pensado porque hubo alumnos que se cambiaron de comunidad de trabajo y a la hora de las reuniones*

*hubo confusiones con los estudiantes y asesores...* (Comunicación personal, 23 de septiembre de 2016, JMM).

El cumplimiento total de su expectativa referente a la capacitación de campo desde la percepción del directivo se lo atribuye exclusivamente a la realización de las reuniones, mejor organización y mayor asistencia de asesores y alumnos en las reuniones. En años anteriores había muchos inconvenientes con respecto a las reuniones. Las reuniones por comunidad se realizaban simultáneamente durante varios días. Los asesores tenían varios estudiantes de diferentes comunidades. Al realizar las reuniones en muchas ocasiones había asesores que tenían que decidir a cuál reunión de comunidad iban a asistir. A diferencia de esos veranos, el directivo ve que sí se cumplió su expectativa. Sin embargo, en sus palabras se puede observar que se cumplió esta expectativa con una medida estándar, no al 100% porque las reuniones hubieran sido excelentes si no hubiese habido alumnos confundidos de comunidad de trabajo.

La capacitación para realizar los talleres de vinculación con la comunidad no es suficiente ni para los estudiantes ni para los profesores. La mayoría de los involucrados explica que no es suficiente con respecto a la preparación para generar la vinculación deseada para conocer a profundidad la comunidad, sus necesidades, sus intereses, sus recursos propios con el fin de generar el interés suficiente para que se apropien de los proyectos, para que sean actores y no solo espectadores de un joven más que se titula.

#### ***Evaluación de los talleres.***

También dentro de la categoría de procesos de operación de los talleres se encuentra una expectativa relacionada a la evaluación, la cual el directivo señala lo siguiente: *las evaluaciones se cumplieron parcialmente, hubo participación de los maestros pero de los alumnos no...* (Comunicación personal, 23 de septiembre de 2016, JMM). La expectativa del directivo se cumplió parcialmente debido a que la participación en las evaluaciones no fue como él esperaba.

#### **Categoría cinco: Resultados de operación**

Esta categoría engloba dos tipos de expectativas: el financiamiento y el trabajo en equipo. Estas expectativas son resultado de la forma operativa de los talleres. Si existe una buena

organización, capacitación y seguimiento del trabajo de campo es posible que el alumno someta y consiga un financiamiento para su proyecto, así mismo puede resultar de la buena organización en un buen trabajo de y en equipo. Ambos tanto el financiamiento como el trabajo en equipo servirían para alcanzar los objetivos de los talleres.

***Financiamiento.***

Esta expectativa es referente a que el estudiante obtenga recursos económicos por parte de instituciones para realizar trabajos de campo. Una asesora expresó su expectativa respecto al financiamiento que el estudiante debe hacer al concluir el diseño de proyecto. La razón por la que esta expectativa no se cumplió comenta la asesora que se debió a que la alumna no ha sometido a financiamiento su proyecto, es decir el cumplimiento de su expectativa estuvo en función del desempeño del estudiante.

***Trabajo en equipo.***

La expectativa relacionada al trabajo en equipo fue mencionada por una alumna del taller uno, la cual no indica de manera específica el cumplimiento de su expectativa, menciona:

*La medida en que se cubrió mis expectativas es un 50% o menos pues no fue lo que esperaba, no hubo la suficiente información para saber lo que íbamos a hacer y considero que se debe a que no hubo apoyo de la gente, no fue un trabajo adecuado, no hubo información confiable y por el lado positivo, si hubo apoyo por parte de mi asesor (Cuestionario, septiembre 2016, JMM).*

Por lo que se puede observar que su expectativa se cumple parcialmente por distintas razones. Mientras en el caso de los directivos, uno comparte:

*Esperábamos identificar proyectos estratégicos y lograr que los alumnos de diferentes carreras realicen proyectos sinérgicos... Mi expectativa respecto a los proyectos no se cumplió porque se identificaron 5 proyectos integradores de 462... ninguno es de Lengua y Cultura y considero que se debe a que [los trabajos o proyectos] están muy enfocados, son muy específicos de un tema o problemática (Comunicación personal, 17 de septiembre de 2016, JMM).*

En la categoría de procesos de operación se puede observar que el cumplimiento de las expectativas de los directivos y asesores estuvo en función del desempeño del alumno durante la implementación de los talleres, mientras el del estudiante estuvo en función del desempeño del asesor.

### **Categoría seis: Resultado de los talleres**

La categoría consta de nueve expectativas, dos cumplidos y seis parcialmente alcanzados de los alumnos y uno no cumplido de parte de un asesor. Esta categoría engloba las temáticas encontradas en las expectativas de los alumnos, profesores y directivos relacionados con los resultados de los talleres, es decir de los beneficios que se deben percibir cuando se culmina con la implementación de los talleres, los cuales para el cuerpo estudiantil es aprobar el taller y para la sociedad el impacto comunitario.

#### ***Aprobar el taller.***

Las expectativas que tenían los estudiantes respecto al tema de aprobar el taller se cumplieron, aunque no mencionaron el porqué de manera específica, se puede inferir que se cumplió o no dependiendo del logro de sus otras expectativas.

*No pensé que fuera como una materia más y podría reprobarla...Se cumplió satisfactoriamente porque el profesor me brindo la información suficiente y hubo correcciones para que al final entregara un buen trabajo (Estudiante del taller uno, septiembre 2016, JMM).*

#### ***Impacto comunitario.***

La expectativa de un asesor respecto al impacto comunitario que debería verse en la sociedad comenta que no se cumplió por las mismas razones por las que tampoco su expectativa de interés comunitario se cumplió, y se lo atribuye a lo siguiente:

*(...) no, no se ha cumplido ninguna de mis expectativas y creo que se debe al sistema mismo de educación, a la metodología usada en el taller, por la presencia del alumno cada verano en la comunidad y no durante todo el año... tampoco se ve la cooperación de los asesores en las comunidades porque prefieren el confort de sus cubículos... (Comunicación personal, 11 de octubre de 2016, JMM).*

### **Categoría siete: Experiencia personal**

Esta categoría engloba las expectativas de los estudiantes respecto a la actitud que tenían de los talleres antes iniciar, ya sea que fueran interesantes o no.

Para el alumno del taller uno esta expectativa se cumplió poco: *Pues esperaba que fuera muy interesante [el taller]... la medida en que se cubrió pues fue poco ya que faltaron muchas cosas (septiembre 2016, JMM).* Para el otro alumno en su mayoría se cumplió: *Mi expectativa sobre el taller fue que sería interesante... se cumplió en su mayoría (alumna del*

taller uno, septiembre 2016, JMM). Los dos aprendices no dieron ninguna razón sobre porque fue parcial el cumplimiento de su expectativa.

Otro estudiante del taller uno que tenía una expectativa negativa respecto al taller expresa:

*Pensé que era difícil el Taller de Vinculación con la Comunidad I porque nos dijeron que teníamos que encuestar casa por casa, pero al realizarlo estuvo bien, solo actualicé algunos datos... mi expectativa se cubrió y se debió a que trabajamos en grupo en la misma comunidad. Todo fue rápido; ya después solo se redactaron [los datos en el trabajo final]... (Cuestionario, septiembre 2016, JMM).*

El motivo mencionado por este estudiante respecto al cumplimiento de su expectativa fue el trabajo en equipo, lo cual facilitó las actividades del taller uno.

Para finalizar este apartado, en la tabla 11 se presenta un listado englobando los motivos que influyeron en el cumplimiento de las expectativas de los principales actores (maestros, alumnos y directivos), independientemente del tipo de sus expectativas, ya sean de objetivos directos, objetivos indirectos, recursos de operación, procesos de operación, resultados de los talleres o de experiencia personal. Las razones que mencionaron los participantes, por las cuales se cumplieron o no sus expectativas, fueron 19: siete influyeron de manera positiva y 12 de forma negativa.

Tabla 11.

*Motivos que influyeron en el cumplimiento de las expectativas.*

Positivamente	f	Negativamente	f
Asesoramiento	3	Falta de participación de la gente	13
Desempeño del estudiante	6	Falta de apoyo institucional en campo	5
Trabajo en equipo	1	Capacitación insuficiente	7
Participación de la gente	4	Desempeño del alumno insuficiente	22
Flexibilidad del programa	1	Falta de tiempo	5
Inclusión de la comunidad	2	Falta de transformación de la comunidad	3
Mejor organización en las reuniones	1	Diseño del programa	3
		Financiamiento	2
		Falta de inclusión comunitaria	1
		Por problemas personales del estudiante	1
		Formación cuantitativa de asesores	1
		Falta de recursos económicos	3

## Fortalezas y áreas de oportunidad

Tabla 12.

*Valoración del programa de los talleres por categoría de análisis.*

Categoría	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Sugerencias
Objetivos directos	La mayoría de los estudiantes son conscientes del trabajo que deben realizar (diagnóstico comunitario, diseño e implementación de un proyecto, y trabajo de titulación).	Los estudiantes sólo cumplen con los requisitos como consideran que se debe hacer, por lo que se requiere una sensibilización en el uso del modelo intercultural dentro de la investigación y metodología empleada en los talleres.	Asignación de estudiantes con mayor anticipación para ir sensibilizándolos con respecto a la metodología que se va a usar en la comunidad.  Los estudiantes deben inscribirse antes, no en julio, para que inicien el trabajo de titulación con el asesor.
	Los asesores evalúan con base a la guía y los propósitos de los talleres, por esos sus expectativas están en función del desempeño del estudiante.	Los directivos visualizan el proceso de los talleres y el alcance de los objetivos como uno solo, por lo que existe una visión confusa de lo que sucede con los participantes del programa educativo de Lengua y Cultura.  La guía no está enfocada a la licenciatura para que los estudiantes generen productos más cercanos al modelo educativo y a su perfil profesional.	Replantear o rediseñar la guía uno para obtener más datos relevantes y enfocados a la carrera. Talleres teóricos y prácticos.  Estructurar el formato del informe cuatro o la flexibilidad del mismo para saber lo que se debe hacer en este verano.  Ampliación del tiempo para asignar calificaciones o que se acredite cada año para que los estudiantes trabajen

Categoría	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Sugerencias
		La continuidad de los estudiantes en las comunidades, con los talleres y asesores es débil.	durante todo el año y no sólo en verano.  Constancia del estudiante en la comunidad con un monitoreo por parte del asesor para que sienta el acompañamiento.
Objetivos indirectos	La vinculación es una de las dimensiones de las universidades interculturales, que en este caso está presente para la mayoría de los estudiantes, asesores y directivos.  Los trabajos-productos del taller tres en su mayoría y del taller cuatro sirven para la titulación de los estudiantes.	Las prácticas profesionales, el servicio comunitario, la inclusión de los conocimientos de la comunidad en los proyectos se pierden durante la transición de los cuatro talleres, los estudiantes no son conscientes de estos aspectos.  En el aspecto de vinculación comunitaria, por parte de la población no existe una respuesta favorable en la mayoría de los casos.  Manifestación escasa de competencias y habilidades del estudiante en campo para desarrollar un vínculo más profundo con la comunidad.	Más recursos financieros como humano para trabajar el área de vinculación con la comunidad.  Por carreras o por grupo cubrir una ruta de comunidades con una necesidad en común.  Presencia constante del cuerpo académico y estudiantil en la comunidad.  Reforzar los conocimientos de las herramientas de investigación y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Categoría	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Sugerencias
Recursos de operación		<p>Financiamiento de proyectos. La mayoría de los proyectos que se implementan por los jóvenes en las comunidades son costeados por ellos mismos.</p> <p>La designación del tiempo en el taller tres y cuatro, respecto a los productos solicitados es inadecuado.</p>	<p>Apoyo a los estudiantes con becas de financiamiento para sus proyectos o para brindarles la información necesaria como de instituciones que apoyan el tipo de proyecto que usualmente surgen en la carrera o brindarles el formato adecuado para que ellos mismo lo sometan a financiamiento.</p> <p>Ampliar el tiempo de los talleres para que los estudiantes se mantengan en contacto con la comunidad, para que puedan implementar adecuadamente el proyecto, para que avancen en la investigación y redacción del trabajo de titulación.</p>
Procesos de operación	<p>Los maestros muestran un buen desempeño en sus funciones de asesoramiento y apoyo con respecto a los trabajos-productos escritos. Es notable la influencia del asesor en el del desempeño alumno.</p>	<p>Falta más acompañamiento en campo para los estudiantes, la cual se ve afectada por la falta de recursos económicos.</p> <p>En cuestión de capacitación, las reuniones con alumnos y asesores por comunidad y taller no son suficientes para que el estudiante salga a campo.</p>	<p>Ampliación del tiempo de acompañamiento en campo y más revisión de trabajos.</p> <p>Asesoramiento grupal e individual de los estudiantes para la revisión de avances.</p>

Categoría	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Sugerencias
	<p>Respecto al tema de capacitación, la organización para las reuniones y gestión de recursos es mejor en comparación a años anteriores. Existe compromiso de los directivos en la dirección de la implementación de los talleres.</p> <p>La evaluación de los talleres permitirá la continua mejora del programa, si el análisis de los resultados se atendiera como debe ser.</p>	<p>Existe confusión entre lo que va, necesita y debe hacer y lograr durante el verano en su poblado y con su comunidad de estudio. También carece de hábitos para leer, redactar e investigar.</p> <p>Falta sensibilización en el uso de la IAP en las poblaciones tanto para maestros como alumnos.</p> <p>Respecto a las evaluaciones de los talleres, falta promoción y control en su aplicación.</p>	<p>Buscar un mecanismo para generar o trabajar sin recursos y realizar el trabajo de acompañamiento.</p> <p>Desarrollar un plan de actualización y formación docente continua enfocada a la IAP. Impartir más capacitaciones de la IAP a profesores.</p> <p>Inculcar hábitos de lectura para los estudiantes, y que aprovechen las asesorías.</p> <p>Concientizar a los asesores para que asistan a las reuniones.</p> <p>Más compromiso de todos los participantes en el proceso de implementación de los talleres.</p>
Resultados de operación	El trabajo en equipo facilita las actividades y tareas de los aprendices en el proceso de los talleres, sobre todo en los trabajos diagnósticos.	La comunicación entre los participantes, sobre todo entre asesorados y aprendices está fracturada por inadecuado acompañamiento por parte de los asesores, que a su vez se	Integración de estudiantes para que trabajen en una misma comunidad y realicen alguna actividad que impacte en la comunidad o al menos

Categoría	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Sugerencias
		debe a la falta de recursos económicos para que vayan a campo.  La comunicación en cualquiera de sus direcciones, ya sea ascendente y descendente es confusa y afecta el desempeño de todos, sobre todo en la organización de las reuniones, la capacitación y la designación de asesores en tiempo.	para que noten su presencia como alumnos de la UIMQRoo.
Resultados de los talleres	La mayoría de la matrícula estudiantil aprueba los talleres.	El impacto comunitario todavía no es visible tanto para los asesores como para los estudiantes.	Integración de los estudiantes en proyectos académicos y prácticos para ver el impacto en la comunidad.
Experiencia personal	En la medida que los estudiantes realizan el trabajo en la comunidad con profundidad, el taller es interesante y cumple las expectativas de quienes toman este curso.	Falta compromiso por parte del estudiante para desarrollar un auto-aprendizaje que enriquezca el taller y le permita tener una mejor experiencia personal.	

Nota: Elaboración con base a la información proporcionada por los principales actores.

Un aspecto importante del perfil de una universidad intercultural es el eje de las Lenguas. En esta investigación se encontró que los talleres al ser trabajos en comunidades mayas es de vital importancia el dominio de la lengua y cultura maya para desenvolverse con mayor facilidad. Sin embargo, se observó que hay alumnos que no cuentan con estos conocimientos cuando van a la comunidad y podría ser un factor que afecta al cumplimiento de sus expectativas, sobre todo en la categoría de vinculación con la comunidad. Por otro lado está el inglés, lo único que se encontró en la opinión de los estudiantes fue una demanda de más horas de clase respecto a la materia. Por consiguiente, se considera un área de oportunidad a mejorar en el plan curricular de la Licenciatura de Lengua y Cultura para cubrir adecuadamente el eje de las lenguas del modelo intercultural.

## **Capítulo V**

### **Conclusiones**

Esta investigación consistió en una evaluación realizada a cuatro talleres de vinculación comunitaria de un programa educativo en una universidad intercultural. Los objetivos que se persiguieron fueron: identificar las expectativas de los principales actores al iniciar los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV; determinar en qué medida se han cumplido sus expectativas; e identificar áreas de mejora para los talleres. El modelo de evaluación utilizado fue el de Provus (1971) porque permitió el análisis de la discrepancia entre lo ideal y la realidad, así como encontrar áreas de oportunidad que permitirán la mejora del programa.

Respecto al modelo de evaluación seleccionado, una de sus ventajas es que fue pertinente para identificar las áreas de oportunidad de los talleres evaluados. Este modelo tiene la característica de ser una evaluación formativa. Por lo que, la información es útil para la toma de decisiones de los encargados respecto a la mejora de los talleres. Sin embargo, se encontró dos debilidades: la primera debilidad consistió en que el modelo evalúa con base a estándares que son establecidos con base a los objetivos del programa y de los tomadores de decisiones. Cabe mencionar, que en este estudio se incluyó la perspectiva de los asesores y estudiantes para cubrir ésta debilidad del modelo de evaluación. A pesar de lo anterior, no fue suficiente porque faltó la perspectiva de uno de los cuatro principales actores, la cual era el de la comunidad. La segunda debilidad es que la evaluación se hizo con objetivos del programa, los cuales no fueron cuestionados ni evaluados.

Al recopilar y analizar la información proporcionada por los alumnos y asesores de los cuatro talleres así como el de los directivos se encontró lo siguiente: Primero, los principales participantes de los talleres uno al tres tenían expectativas similares, en el que entre los que se destaca la vinculación comunitaria (temática correspondiente a la categoría de objetivos indirectos) y los objetivos propios de cada taller (objetivos directos). En el caso particular del taller cuatro, los estudiantes solo coincidieron con los maestros y directivos en relación con la categoría de objetivos directos. Por lo que, se puede inferir que la mayoría de las expectativas manifestada por el cuerpo estudiantil se relacionan con los

objetivos del programa. Se puede decir que los estudiantes están conscientes de lo que la asignatura debe aportar a su formación. Asimismo los docentes y encargados de los talleres de vinculación manifestaron tener presentes en su práctica los objetivos que deben ser alcanzados.

También se identificaron áreas de oportunidad que faltan promover, entre las que sobresale el servicio social que deben realizar los estudiantes y el fortalecimiento del modelo intercultural al relacionarse con la comunidad, también se detectaron necesidades de formación para investigar, diseñar e implementar un proyecto. El punto importante es que hace falta más conciencia de que los talleres son el espacio contemplado para trabajar por la gente y con la gente.

Para lograr esto, es importante considerar las experiencias de programas que promueven la multiculturalidad en otros países. Por ejemplo, en Australia, en un estudio respecto a los factores que permiten la efectividad en un programa comunitario se encontró que se debe facilitar el liderazgo y control comunitario, tener muy en cuenta la cultura, trabajar en conjunto con la gente de la localidad, debe empoderar y capacitar a la gente, tener una buena implementación y organización del programa, establecer buenas y confiables relaciones entre los involucrados, el tiempo de la implementación del programa debe ser flexible y se debe hacer uso de enfoques o herramientas de la misma comunidad (Moley, 2015). Estos aspectos son consistentes con el modelo intercultural y los objetivos del programa de los talleres de vinculación comunitaria. Sin embargo, se deduce que la mayoría de los participantes ven estos aspectos como requisitos a cumplir y no se aprecia el interés verdadero de transformar a la comunidad y de preparar a la gente a ser autónoma en la solución de sus problemas.

En los resultados de esta evaluación se encontró que el cumplimiento de la mayoría de las expectativas de los estudiantes estuvo influenciado negativamente por la actitud de la gente de su comunidad, por el apoyo del asesor y la capacitación recibida. Por consiguiente, entre sus sugerencias enfatizan recibir más acompañamiento y capacitación. Estos resultados manifiestan que el plan de estudios de Lengua y Cultura debe fortalecer sus materias de investigación pero enfocadas al área social o insertar asignaturas con la metodología utilizada en los talleres (IAP); así como integrar talleres de redacción y lectura

científica porque son las necesidades de formación más requeridas por los estudiantes tanto en el tema de capacitación como de acompañamiento en campo. La carrera debe cubrir con esos requerimientos en el desarrollo profesional del estudiante debido a que los talleres son espacios para que ponga en práctica los conocimientos que adquirió en el aula.

También hace falta que los alumnos tengan presente que juegan varios papeles durante la implementación de los talleres. Primero, los educandos son beneficiarios inmediatos pues el programa debe brindarles los elementos que requieren para tener una buena experiencia profesional, sobre todo en el ramo de la investigación y diseño de proyectos comunitarios. También son intermediarios de la institución para brindar herramientas y conocimientos complementarios a los de la comunidad para trabajar con ella. De igual manera son la comunidad, y en su desempeño como estudiantes no se reconocen como parte de la comunidad, lo que afecta que sean los agentes de cambio de una realidad compartida (entre ellos y las personas de su comunidad).

Pavón (2015) comenta que los programas gubernamentales para promover el desarrollo integral de los pueblos y comunidades indígenas son ineficientes cuando no cuentan con las metodologías adecuadas para dar seguimiento a la aplicación de los recursos y para medir la eficiencia de sus acciones. Por eso es importante capacitar a los estudiantes y maestros con los conocimientos y herramientas útiles para este tipo de trabajo comunitario a fin de que la implementación de los talleres sea eficiente, sin olvidar, como pasa en la mayoría de los programas gubernamentales enfocados al apoyo comunitario, que los proyectos son necesitados y serán adecuados para ayudar a la comunidad cuanto surgen de la voz de su misma población.

De acuerdo con King y Schielmann (2004) las comunidades indígenas no sólo acarrear consigo problemas, también traen soluciones y lo que necesitan es el apoyo y desarrollo adecuado para poder por sí mismos solucionarlo; además la educación de calidad consiste en que debe corresponder a la cultura y a la comunidad a la que se supone sirve. Sin duda alguna, la educación juega un papel muy importante en el desarrollo personal y social de un estudiante porque puede ser el medio que le permita empoderarse y mejorar su situación y el de las personas a su alrededor. Asimismo, el sistema educativo forma

personas que contribuyan y mejoren el país e incluso pueden formar para que los individuos integren la riqueza cultural de los pueblos originarios.

Por otro lado, en la evaluación a la implementación de los talleres se encontró que el cumplimiento de las expectativas de los maestros y directivos recayó en su mayoría en el desempeño del estudiante. Por ende, sus sugerencias se relacionan con la mejora de los aspectos del programa para brindar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos. De acuerdo con Nuñez y Valle (1989) la función del profesor consiste en proporcionar el contexto adecuado para que el estudiante obtenga un conocimiento significativo, lo cual lleva al profesorado a crear expectativas respecto al desempeño de los alumnos, las cuales pueden ser positivas o negativas, que a su vez llegan a tener influencia en el comportamiento del estudiante y en el aprovechamiento de éste.

Los resultados de que la mayoría de las expectativas de los asesores y directivos estuvo en función de los alumnos realza la importancia de crear buenas relaciones asesor-alumno para el cumplimiento de las expectativas de ambos. También revela que el interés del asesor en el desempeño del estudiante influyó para que sus expectativas giraran entorno de los alumnos y no manifestaran expectativas con relación a la comunidad ni internas para mejorar su desempeño y desarrollo profesional, que también afecta al estudiante por la guía y apoyo que requieren.

La evaluación también exteriorizó que una de las causas que influyeron en el cumplimiento de las expectativas de los distintos participantes en todos los talleres fue el recurso económico. Al no contar con este recurso, los maestros no pudieron ir a campo, por lo que no supervisaron a los alumnos en sus comunidades, lo que a su vez causó una disfunción en la comunicación y asesorías de los asesores hacia los estudiantes. Esto dio como resultado un trabajo final incompleto o no de la manera en que debería ser por parte de los aprendices. Al respecto, Moley (2015) manifiesta que existen barreras internas y externas que impiden el éxito de un programa comunitario, entre las primeras están las pobres políticas de liderazgo y el tiempo insuficiente para mantener las colaboraciones; las barreras externas incluyen la falta de capital humano y financiero, la escasa infraestructura para implementar el programa, los problemas sociales y de salud, proyectos diseñados para

la comunidad sin su participación, falta de preparación de la comunidad para tomar decisiones.

Por consiguiente, es necesario encontrar formas de derrumbar las barreras que son más comunes en programas comunitarios, sobre todo en este caso que los talleres son para comunidades indígenas con estudiantes provenientes de ellas, en las que ha existido el problema social de la pobreza.

A los estudiantes, la falta de recursos causó que en algunos casos salieran a trabajar en el verano para sustentar sus familias, sus estudios, sus pasajes, entre otras cosas y que no se centraran en el cumplimiento de sus obligaciones como alumnos. Al respecto Bracamonte y Lizama exponen que la “marginación y la pobreza son realidades que han acompañado a la población maya de Yucatán y que se han agravado en las últimas décadas. Éstas pueden ser consideradas como resultado de dos políticas gubernamentales (...): la segregación colonial y el integracionismo nacional” (2003, pp. 83). La pobreza que acompaña los pueblos indígenas y la discriminación por su raza, hace que sea más difícil su inclusión y permanencia en los centros educativos. De acuerdo con Galeana (2014), aquellos que pertenezcan a una de las más de 60 etnias del país sufrirán obstáculos y riesgos que pueden finalizar en altos porcentajes de rezago educativo o decerción escolar. Por ende, la participación y el esfuerzo en la implementación de los talleres de vinculación comunitaria se ve afectada.

Los estudiantes también manifestaron que el desempeño que tuvieron durante los cuatro talleres les afectó en el último. Los alumnos del taller cuatro demostraron un locus de control interno y aceptaron su responsabilidad por su aprendizaje a diferencia de los estudiantes que cursaron los primeros talleres. También se encontró que los estudiantes que incumplieron con la secuencia lógica de los objetivos y avances en los talleres porque tuvieron cambios de asesor, por ende de tema y de comunidad denotaron una confusión con respecto a lo que se debe hacer en el taller cuatro. Incluso una de las alumnas no sabía que llevó un taller de vinculación con la comunidad cuatro ni como se le calificó. En estos hechos se puede inferir que el tiempo designado para trabajar y calificar cada producto del taller fue inadecuado, porque hay factores externos que impedirán que se siga la lógica consecutiva de los talleres. Por lo que se debe plantear una alternativa para estos casos.

En relación con la calidad de la evaluación se utilizó el program evaluations metaevaluations checklist (Stufflebeam, 1999) basado en las normas del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluations* (1998) para la metaevaluación. Estos son los cuatro estándares: utilidad, factibilidad, propiedad y precisión. La metaevaluación arrojó que se cumplieron los estándares de utilidad con un 25%, lo cual es relativamente bueno. Sin embargo, no se alcanzó el 100% aunque la evaluación incluyó a tres de los cuatro principales involucrados porque faltó abarcar la perspectiva de los miembros de la comunidad, beneficiarios de los proyectos. Aunque cabe mencionar que no se incluyeron en esta evaluación a causa del número de participantes, y las limitantes del tiempo y recursos económicos.

En relación con los estándares de factibilidad se encontró que se cumplieron en un 50% a causa de que no se incluyó a uno de los principales involucrados, el cual es la comunidad y porque algunos de los puntos correspondientes a este estándar no se aplicaron por la particularidad en la que se dio la evaluación. Con respecto a la norma de propiedad se cubrió en un 50% los estándares debido a que no hubo un acuerdo previo sobre los avances e informes a realizar con la institución. Sin embargo, se realizará más adelante la entrega de un informe final. Por último, los estándares de precisión se alcanzaron en un 56%, ya que se realizó de una manera excelente el análisis de la información conforme a la lista de cotejo de Stufflebeam (1999), y muy bien de acuerdo con la misma escala en relación con la recolección adecuada de la información y la validación de la misma. Los demás aspectos fueron evaluados positivamente.

Las recomendaciones para este trabajo son respecto a lo que se puede mejorar en cuestión de la metodología empleada, del programa evaluado, y para futuras investigaciones. En cuestión de la metodología, sería mejor si se entrevistan a los estudiantes de los talleres I, II y III porque permitirá ahondar en las causas y obstáculos enfrentados durante los veranos. Asimismo, conocer al participante y comprender su realidad más allá de sus palabras, en sus gestos y silencios. También, se sugiere entrevistar a administradores no directamente relacionados con la implementación de los talleres, pero con una guía de preguntas diferente a los participantes de esta investigación por la forma en

cómo visualizan los talleres, la cual no individualiza los aspectos del programa de cada taller.

De manera general y para futuras investigaciones, es apremiante incluir a las comunidades involucradas para conocer sus expectativas y necesidades respecto de los talleres de vinculación comunitaria, así como del impacto de los talleres en el desarrollo de las poblaciones de la región y en la lengua maya. Futuros estudios se requieren para determinar cuál es la perspectiva de la gente respecto a ser involucrados en los proyectos de los estudiantes y si el diseño de los talleres permiten la autonomía y el empoderamiento de los miembros de la comunidad.

Se recomienda para los directivos y asesores promover el modelo intercultural para que el alumno trabaje en conjunto con la comunidad los proyectos. Por lo que, también es recomendable crear líneas de seguimiento de proyectos anteriores trabajados en la comunidad y brindar herramientas que permitan a los estudiantes entablar relaciones positivas con la gente porque según los comentarios de los estudiantes sus expectativas no se cumplieron a causa de la participación e interacción de los pobladores.

Los talleres de vinculación con la comunidad son una estrategia didáctica que permite a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos y mejorarlos, por lo que es necesario poner más énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el uso de la metodología del taller, del desarrollo de competencias y destrezas para la investigación social. Así como brindar la información clara, precisa y necesaria sobre el producto esperado en cada taller. También se debe sensibilizar y capacitar a los estudiantes a tener presente a la comunidad como indican el modelo intercultural y los programas de los talleres. Además, sería útil llevar un control de los aspectos particulares del alumno, en especial el tipo de comunidad en la que trabajará para poder brindarle un mejor asesoramiento.

### Referencias

- Ahumada, E. y López, E. (2008). Experiencias en el ejercicio de prácticas profesionales de la Licenciatura de Informática. *XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (págs. 531-538). Tijuana: Universidad Autónoma de Baja California.
- American Evaluation Association. (julio, 2004). *American Evaluation Association Guiding Principles for Evaluators*. Obtenido de [https://www1.eere.energy.gov/ba/pba/pdfs/drft\\_aeae.pdf](https://www1.eere.energy.gov/ba/pba/pdfs/drft_aeae.pdf)
- Arjona, J. y Cebrián, M. (2012). Expectativas y satisfacción de usuarios en cursos on line. Estudio de cas: Expertos en entornos virtuales de formación. *Revista de Medios y Educación*, 93-107.
- Ávila-Romero, A. y Ávila-Romero, L. (2016). Las Universidades Interculturales de México en la encrucijada. *Nósis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 198-215.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, (2), 463-479.
- Bracamonte, P. y Lizama, J. (2003). Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán. *Desacatos*, 83-98.
- Borg, W. R., Gall, M. D. y Gall, J. P. (2007). *Educational Research. An introduction* (8th Ed.). New York: Longman Publishers.
- Casilla, M. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural Modelo Educativo* (2da ed.). México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Capacho, Y. y Durán, Z. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El Artista*, Núm. 3, 161-169. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/874/87400312.pdf>
- Carnicer-Andrés, M., Gomis-Pérez, A. y Lajara-Camilleri, N. y Orea-Vega, G. (2013). Evaluación y seguimiento de las expectativas de alumnos de primer curso de grado en asignatura de Ciencias Sociales. De la fuente <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335228.pdf>

- Castro, A. (2012). La evaluación de competencias culturales: Validación del inventario ICC\*. *Interdisciplinaria*, 29, 1, 109-132. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v29n1/v29n1a07.pdf>
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (Diciembre 2011). Situación de los Indígenas Número 16. Descripción sociodemográfica de la población hablante de lengua, autoadscrita como indígena y el resto de la población, a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2010. Indicadores Estadísticos. De la fuente [www3.diputados.gob.mx/camara/content/.../file/Carpeta16\\_Situacion\\_indigenas.pdf](http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/.../file/Carpeta16_Situacion_indigenas.pdf)
- Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe II. (1997). *Revista Iberoamericana de Educación*, N°13, 271-279.
- Consejo Nacional de Población. (10 de mayo de 2016). Infografía de lenguas indígenas y educación 2015. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia\\_INDI\\_FINAL\\_08082016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf)
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1982). *Qualitative and Quantitative methods in evaluation research. [Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa] (5a edición)*. España, Madrid: Ediciones Morata.
- Crowley, I. (10 de agosto de 2016). Analfabetos, 25% de los hablantes de una lengua indígena en México: Unicef. *La Jornada*. Recuperado de [www.jornada.unam.mx/2006/08/10/sociedad/035n1soc](http://www.jornada.unam.mx/2006/08/10/sociedad/035n1soc)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948). Resolución 217 A (III) de la Asamblea de las Organizaciones de las Naciones Unidas. Francia: París. De la fuente <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Fernández, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. España: Editorial Síntesis, S. A.
- Flores, V. (Mayo-Junio 1990). Pensar la Frontera Sur. *Cultura Sur*, Año 2, Vol. 1, Núm. 7.
- Fuentes, R. (2008). *The discursive construction of intercultural education in the mexican indigenous context* (Order No. 3349176). Available from ProQuest Dissertations &

- Theses Global. (304496704). De la fuente  
<http://search.proquest.com/docview/304496704?accountid=30047>
- Galeana, R. (2014). Ser niña, niño o adolescente indígena en México. Y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. *Revista Iberoamericana*, 89-97.
- García, J. y Jáuregui, P. (2014). Interculturalidad y educación superior en México: panorama del estado actual. *Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 129-141
- González, P. (30 de marzo de 2011). INEGI: Cada vez más mexicanos hablan una lengua indígena. Expansión en alianza con CNN. Recuperado de  
[http://expansion.mx/nacional/2011/03/30/inegi-cada-vez-mas-mexicanos-hablan-una-lengua-indigena?internal\\_source=PLAYLIST](http://expansion.mx/nacional/2011/03/30/inegi-cada-vez-mas-mexicanos-hablan-una-lengua-indigena?internal_source=PLAYLIST)
- Gómez, J. y Mora, M. (2011). Los modelos de evaluación aplicados a los programas educativos de educación superior: una perspectiva bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, vol. 25, N°53, pag. 13-29.
- Gundara, J. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°13, 199-221.
- Hernández, J. (2014). Modelos educativos de la educación indígena en México. Retos y perspectivas a considerar. México, Puebla: SEP. Recuperado de  
<http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=24de9181bcf816fdf48981c6bb15?nombre=2822455+Reg.+04+Juan+Ignacio+Hernandez+Vazquez.PDF>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Estadística a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto) Datos Nacionales. Aguascalientes. De la fuente  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf)
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, D. F.: INEGI.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1998). Estándares para la evaluación de programas. España: Ediciones mensajero.

- King, L. y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: Experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- Kissman, S., Blanco, A., Alvarado, S. & Palemón, I. (mayo 2016). *Guía para el Taller de Vinculación con la Comunidad I*. José María Morelos, México: UIMQRoo.
- León, N., León, J. y Romero, S. (2003). Diccionario Enciclopédico Universal Visual Color. Tomo II. Colombia: IMPRELIBROS S. A.
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, 47-98.
- López, L. (3 al 5 de marzo, 1999). Interculturalidad y Educación en América Latina. En: Seminario Internacional “Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos” Tarea.
- López, J., Crispín, M., Rodríguez, B. y et. al. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. D.F., México: SEP, CGEIB Y CDI.
- Lynch, B. (1996). *Language Program Evaluation Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maya, V. (2006). *La educación de las mujeres en el medio rural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mena, E. (13 de Enero de 2013). Aseguran desaparición de la lengua maya en Quintana Roo. *Novedades Quintana Roo*, pág. SIPSE.COM.
- Mijangos, O. (11 de agosto de 2013). Lengua maya, legado ancestral en Quintana Roo. *Novedades Quintana Roo*.
- Moley, S. (Mayo 2015). What works in effective indigenous community-managed programs and organisations. De la fuente <https://aifs.gov.au/cfca/publications/whatworkseffectiveindigenouscommunitymanagedprogramsandorganisations/critical>
- Montes, A. (septiembre, 2014). 50 años de educación indígena en México. *Revista de educación y cultura az*, 85, 37.

- Morales, R. (septiembre, 2014). La evolución del modelo educativo diferenciado. *Revista de educación y cultura az*, 85, 8-11.
- Mosonyi, E. y González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela). *Actas y memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Lima.
- Muñoz, A. (2000). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos. *Universidad Computense de Madrid*, 81-106.
- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Encounters on Education*, 81-106.
- Münch, L. (2010). Administración. Gestión organizacional, enfoques y proceso administrativo. México: Pearson Educación de México, S. A. de C. V.
- Münch, L. (2014). Fundamentos de administración. 10ª ed. México: Trillas
- Navarrete, A., Olvera, Y. y Pérez, M. (2012). La instrucción diferenciada. Una alternativa ante la injusta frontera de las lenguas indígenas. Primer congreso internacional de educación: "Construyendo inéditos viables"
- Nuñez, J. y Valle, A. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto intercultural. *Revista de Educación*, 293-319.
- Olivares, E. (10 de agosto de 2016). Analfabetos, 25% de los hablantes de una lengua indígena en México: Unicef. *La Jornada*. Recuperado de [www.jornada.unam.mx/2006/08/10/sociedad/035n1soc](http://www.jornada.unam.mx/2006/08/10/sociedad/035n1soc)
- Pavón, S. (noviembre 2015). Falta eficacia en programas de apoyo para los indígenas. De la fuente <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/61011faltaeficaciaenprogramasdeapoyoparalosindigenas>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-13.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publishing Co.
- Quiroz, J., Alvarado, S., Hernández, I., Sauri, M. & Coh, V. (mayo 2016). *Guía para el Taller de Vinculación con la Comunidad III*. José María Morelos: UIMQRoo.

- Ramírez, E. (2007). La educación indígena en México. México: UNAM, Programa Nación Pluricultural.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco, S. & Jablonska, A. (Coord.) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos (113-157). México: UPN
- Sanhueza, S. y Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de investigación educativa*, 27 (1), 247-262.
- Sauri, M., Alvarado, S., & Hernández, I. (mayo 2016). *Guía para el Taller de Vinculación con la Comunidad II*. José María Morelos: UIMQRoo.
- Schmelkes, S. (2008). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? *Extraído el*, 23.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 5-13.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). United States of America: Sage Publications. Disponible en [https://books.google.es/books?id=koL0Fs\\_ZSvQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=koL0Fs_ZSvQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero. (2009). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México: Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (octubre, 2015). Matrícula total de las Universidades Interculturales (Ciclo Escolar 2015-2016). De la fuente <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-Octubre-2015.pdf>
- SEDESI. (01 de febrero de 2013). Preservación de la cultura y la lengua maya. De la fuente <http://sedesi.qroo.gob.mx/documentos/Diagnostico%20Lengua%20y%20Cultura%20Maya%20Quintana%20Roo%20SEDESI.pdf>

- Servicios en Comunicación Intercultural. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Lima, Perú: SINCO Editores.
- Stake. (1998). En Denzin, N. K. y Lincoln, Y.. (Ed). *Strategies of qualitative inquiry*. Estados Unidos de América: Publicaciones SAGE .
- Stake, R. (1999). *The Representation of Quality in Evaluation*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la América Educational Research Association, April 1997, Montreal, Canadá.
- Stake, R. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S. L.
- Stufflebeam, D. L. (1999). Program evaluations metaevaluation checklist. *Retrieved March, 14, 2006*. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pnady797.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnady797.pdf)
- UIMQRoo. (marzo, 2010). *Modelo Educativo Intercultural*. José María Morelos. De la fuente <http://www.uimqroo.edu.mx/Documentos/NuestraUniversidad/Modelo-educativo-texto.pdf>
- UIMQRoo. (marzo, 2011). *Plan de estudios del programa integrado de profesional asociado y licenciatura en Lengua y Cultura*. José María Morelos. De la fuente [http://www.uimqroo.edu.mx/Documentos/OfertaEducativa/PE\\_Lengua\\_Cultura.pdf](http://www.uimqroo.edu.mx/Documentos/OfertaEducativa/PE_Lengua_Cultura.pdf)
- Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. (2017). *Visión y Misión*. [Página electrónica]. De la fuente [http://uais.edu.mx/joomla15/index.php?option=com\\_content&view=article&id=67&Itemid=65](http://uais.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=65)
- Universidad Intercultural de Chiapas. (2017). *Misión y Visión*. [Página electrónica]. De la fuente <http://www.unich.edu.mx/mision-y-vision/>
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. (2017). *Misión y Visión*. [Página electrónica]. De la fuente <http://www.ueg.edu.mx/mision-y-vision-2/>
- Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. (2017). *UICEH*. [Página electrónica]. De la fuente <http://www.universidadinterculturalhgo.edu.mx/inicio/>
- Universidad Intercultural del Estado de México. (2017). *Misión y Visión*. [Página electrónica]. De la fuente [http://uiem.edu.mx/?page\\_id=1910](http://uiem.edu.mx/?page_id=1910)

- Universidad Intercultural del Estado de Puebla. (2017). Misión. [Página electrónica]. De la fuente <http://www.uiep.edu.mx/index.php/mision.html>
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2015). Misión y Visión. [Página electrónica]. De la fuente [http://www.uiet.edu.mx/mision\\_vision.php](http://www.uiet.edu.mx/mision_vision.php)
- Universidad Intercultural de San Luis Potosí. (2016). La universidad. [Página electrónica]. De la fuente <http://www.uicslp.edu.mx/paginas/launiversidad.html>
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. (2017). ¿Quiénes somos? [Página electrónica]. De la fuente [https://uiim.edu.mx/quienes\\_somos](https://uiim.edu.mx/quienes_somos)
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. (2016). Misión y visión. [Página electrónica]. De la fuente <http://www.uimqroo.edu.mx/mision-vision.php>
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. (mayo, 2016). Guía para los talleres de vinculación con la comunidad I, II y III. [Manuscrito no publicado]. José María Morelos, México.
- Universidad Veracruzana Intercultural. (2017). Misión, Visión y Objetivos. [Página electrónica]. De la fuente <https://www.uv.mx/uvi/mision-vision-y-objetivos/>
- Weiss, C., (1990). Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programa de acción. México: Trillas.
- Wholey, J. S. (1996). Formative and Summative Evaluation: Related Issues in Performance Measurement. *Evaluation Practice*, 145-149.
- Wulf, C. (1993). Conceptos básicos del aprendizaje intercultural. En Wolfgang Küper, compilador, pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe. Quito. P. 117-123

## Apéndice

### Apéndice A. Cronograma de actividades.

Actividades	Fecha
	Año 2016
1. Solicitar permiso a la institución para realizar la investigación.	Enero
2. Solicitud y recolección de información de la institución, talleres y participantes al coordinador de carrera.	Mayo
3. Exposición del protocolo (propuesta) a asesores e interesados en la evaluación de los TVC y establecimiento de fechas de recolección de información.	Junio
4. Elaborar encuesta en línea para los alumnos.	Junio
5. Obtención de datos del alumnado de los TVC con el encargado.	Junio
6. Obtención de datos actualizados de los estudiantes con el encargado.	Septiembre
7. Aplicación de encuestas a alumnos del verano I, II y III	Septiembre
8. Realizar entrevistas semi-estructuradas a los asesores y directores de alumnos de los TVC	Septiembre, Octubre
9. Entrevistar a los encargados de la planeación y dirección de los TVC	Septiembre y octubre
10. Envío de encuestas a alumnos del verano IV	Octubre
11. Recopilación y estructuración de los resultados por Taller y actores	Noviembre y diciembre
12. Análisis de los datos por Taller por los principales actores (alumnos, asesores y encargados).	Noviembre y diciembre
13. Redacción de los resultados encontrados	Diciembre y enero 2017
	Año 2017
14. Elaboración del informe de evaluación de los talleres	Febrero y marzo
15. Entrega del informe y de los resultados encontrados a la institución (asesores y encargados)	Mayo
16. Exposición de los resultados encontrados a los alumnos	Mayo

**Apéndice B.** Guía de preguntas abiertas de la encuesta en línea y física para los alumnos de los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV.

### **Encuesta sobre los Talleres de Vinculación con la Comunidad**

Hola, esta encuesta es para conocer tu opinión acerca de los Talleres de Vinculación con la Comunidad que apenas finalizaste con el fin principal de mejorarlos. De igual manera, tus comentarios serán utilizados para la elaboración de una tesis, la cual consiste en la evaluación de los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV de la Carrera de Lengua y Cultura.

#### **Sección I: Datos generales**

Generación: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: H M

1. Taller de Vinculación con la Comunidad que realizaste este verano:
  - a) Primero    b) Segundo    c) Tercero    d) Cuarto
2. ¿Hablas la lengua maya?    Sí    No
3. ¿Actualmente trabajas?    Sí    No

#### **Sección II**

Instrucciones: Responde las preguntas basado en tu experiencia y aprendizaje sobre el taller que realizaste este junio y julio 2016.

1. ¿Cuáles eran tus expectativas respecto al Taller de Vinculación con la Comunidad antes de inscribirte?
2. ¿En qué medida se han cubierto tus expectativas?
3. Al finalizar este verano 2016, ¿cuáles expectativas no se cubrieron y cuáles si? ¿A qué crees que se deba?
4. ¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar el programa del Taller de Vinculación con la Comunidad que finalizaste?

**Gracias**

<http://goo.gl/forms/e3Fkg8bsm302vWZG2> url de la encuesta

**Apéndice C.** Guía de preguntas semi-estructuradas para la entrevista con los asesores y administrativos de los Talleres de Vinculación con la Comunidad I, II, III y IV.

**Guía de entrevista para directivos**

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Experiencia como docente:

Como encargado en el área (TVC):

Como trabajador de la institución:

2. ¿Habla maya?

3. ¿De dónde es originario?

4. Horario de trabajo:

5. Tipo de contrato:

6. Máximo grado de estudio:

7. Trabaja en otra institución:

8. Si sí, indique dónde, en qué área y cuántas horas:

9. ¿Cuáles son sus expectativas del TVC enfocado a LyC?

10. ¿En qué medida se han cubierto sus expectativas?

11. ¿Cuáles expectativas se cubrieron y cuáles no? ¿a qué se lo atribuye?

12. ¿Qué sugiere para mejorar el programa del taller?

## Guía de entrevista para asesores

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Experiencia como docente:

Como asesor del TVC:

Como trabajador de la institución:

2. ¿Habla maya?

3. ¿De dónde es originario?

4. Horario de trabajo:

5. Tipo de contrato:

6. Máximo grado de estudio:

7. Trabaja en otra institución:

8. Si sí, indique dónde, en qué área y cuántas horas:

9. Taller de Vinculación con la Comunidad en el que asesora: \_\_\_\_\_

10. ¿Cuáles son sus expectativas del TVC enfocado a LyC?

11. ¿En qué medida se han cubierto sus expectativas?

12. ¿Cuáles expectativas se cubrieron y cuáles no? ¿a qué se lo atribuye?

13. ¿Qué sugiere para mejorar el programa del taller?

**Apéndice D. Categorías primarias de las expectativas por taller.**

Taller	Estudiantes	Asesores	Directivos
Uno	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico comunitario</li> <li>2. Capacitación</li> <li>3. Acompañamiento institucional</li> <li>4. Aprobar el taller</li> <li>5. Experiencia personal</li> <li>6. Vinculación comunitaria</li> <li>7. Trabajo en equipo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico comunitario</li> <li>2. Vinculación comunitaria</li> <li>3. Comunicación</li> <li>4. Acompañamiento</li> <li>5. Prácticas profesionales</li> </ol>	
Dos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interés por la comunidad</li> <li>2. Vinculación comunitaria</li> <li>3. Tiempo</li> <li>4. Diagnóstico comunitario</li> <li>5. Diseño de proyecto</li> <li>6. Prácticas profesionales</li> <li>7. Trabajo de titulación</li> <li>8. Experiencia personal</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vinculación comunitaria</li> <li>2. Financiamiento</li> <li>3. Interés comunitario</li> <li>4. Diseño del proyecto</li> <li>5. Impacto comunitario</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alcance de los objetivos</li> <li>2. Evaluación de los talleres</li> <li>3. Capacitación</li> <li>4. Trabajo en equipo</li> <li>5. Prácticas profesionales</li> <li>6. Vinculación comunitaria</li> </ol>
Tres	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejecución del proyecto</li> <li>2. Vinculación comunitaria</li> <li>3. Acompañamiento institucional</li> <li>4. Aprobar el taller</li> <li>5. Trabajo de titulación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vinculación comunitaria</li> <li>2. Interés comunitario</li> <li>3. Impacto comunitario</li> <li>4. Ejecución del proyecto</li> </ol>	
Cuatro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interés comunitario</li> <li>2. Aprobar el taller</li> <li>3. Trabajo de titulación</li> <li>4. Experiencia personal</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vinculación comunitaria</li> <li>2. Trabajo de titulación</li> <li>3. Interés comunitario</li> <li>4. Capacitación</li> <li>5. Impacto comunitario</li> </ol>	

Nota: Elaboración propia con la información extraída de los cuestionarios y entrevistas.

Las temáticas que se identificaron en la manifestación de las expectativas de todos los participantes de todos los talleres fueron dieciocho en total. A continuación, se describe brevemente que tipo de expectativas engloban cada categoría

1. Acompañamiento institucional:

Los estudiantes y asesores que mencionaron esta categoría hacían referencia a una relación de retroalimentación y guía por parte del maestro hacia al asesorado durante el trabajo de campo y escrito.

2. Alcance de los objetivos:

Esta categoría fue particular de los directivos en los que esperaban que se cumplieran los objetivos planteados en las guías de cada taller, pero también los relacionados con la misión y visión de la institución.

3. Aprobar el taller:

Categoría particular del alumnado que su expectativa consistía en acreditar el curso.

4. Capacitación:

Estudiantes y maestros esperaban recibir una buena capacitación antes de salir a campo, y por parte de los directivos esperaban que hubiera participación al impartirla.

5. Comunicación:

Categoría específica de un asesor que esperaba tener con su tutorada.

6. Diagnóstico comunitario:

Expectativa de asesores y de estudiantes del primer taller; las cuales incluía expresiones relativas a aprender de la comunidad, identificar sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, realizar el diagnóstico, conocer la comunidad. Aunque también hubo alumnos del taller dos que hicieron mención de esta categoría.

7. Diseño de proyecto:

Expectativa de maestros y estudiantes del taller dos relacionado con la definición, presentación, diseño y trabajo escrito de un proyecto beneficioso para la comunidad.

8. Ejecución del proyecto

Estudiantes y maestros tenían como su expectativa lo referente a implementar el proyecto en conjunto con la comunidad, el cual habían diseñado en el taller dos.

9. Evaluación de los talleres

Temática exclusiva de los directivos en el que su expectativa se basa en la participación de todos los estudiantes y maestros en las evaluaciones al final de los talleres.

10. Experiencia personal

Está categoría engloba todas aquellas expresiones de los estudiantes sobre los talleres tales como “espero que sea interesante”, “esperaba que fuera fácil”.

11. Financiamiento

Está categoría surgió a mención de una asesor respecto a que entre sus expectativas estaba que su estudiante sometiera su proyecto a financiamiento.

12. Impacto comunitario

Está categoría engloba la expectativa de un asesor de ver el cambio en la comunidad, que esta pueda autogestionar sus proyectos.

13. Interés comunitario

Expectativa de un asesor de que el tesista no trabaje por un papel, sino que tenga un interés intrínseco de ayudar a la comunidad. También por parte de los estudiantes es la manifestación de querer ayudar a su comunidad con los trabajos realizados en y con la comunidad.

14. Prácticas profesionales

Expectativa de un asesor sobre que los estudiantes utilicen en campo y en sus trabajos finales lo que han aprendido en el aula; también son expectativas de algunos alumnos de aplicar lo que han adquirido; y de los directivos en que los estudiantes utilicen sus conocimientos preferentemente los de la IAP.

15. Tiempo

Expectativa exclusiva del estudiante, en el que esperaba que el tiempo asignado le fuera suficiente para realizar el trabajo que le pedían.

16. Trabajo de titulación

Expectativa en la mayoría de estudiantes y asesores del cuarto taller, en el que esperaban que ese tiempo les fuera suficiente para finalizar la tesis o el trabajo de titulación. Aunque esta expectativa también fue mencionada por alumnos del taller dos y tres, en el que esperaban hacer algo referente a su trabajo de titulación.

#### 17. Trabajo en equipo

Expectativa de una alumna en realizar con otros el trabajo del taller. Mientras por el lado de los directivos su expectativa recaía en que varios estudiantes de diferentes carreras realizaran un proyecto en conjunto.

#### 18. Vinculación comunitaria

Es la expectativa más mencionada por los distintos participantes y hace referencia a la interacción con la comunidad, tener una continua y estrecha relación, participar con la comunidad o se esperaba la participación de la gente en el proyecto.

Las temáticas antes mencionadas no son compartidas por todos los participantes. Por lo que, para una mejor visualización de la distribución de las expectativas por temáticas correspondiente a cada grupo de sujetos se presenta el diagrama de venn; en el que se muestra las categorías en común que en algún momento y espacio tuvieron los participantes: la vinculación comunitaria, la capacitación y las prácticas profesionales.



Categorías emergentes en común de los principales actores. 1. Diagnóstico comunitario; 2. Acompañamiento institucional; 3. Interés por la comunidad; 4. Diseño del proyecto; 5. Trabajo de titulación; 6. Ejecución del proyecto; 7. Capacitación; 8. Vinculación comunitaria; 9. Prácticas profesionales.