

## RESUMEN

La Facultad de Educación a través de la Escuela Profesional de Educación y la jefatura de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha preparado el presente artículo titulado: La formación docente en EIB por proyectos integradores y con acompañamiento itinerante. Cuyo propósito es compartir algunas reflexiones a partir de las acciones académicas implementadas durante el 2020; un año peculiar caracterizado por la crisis sanitaria causada por la presencia del Covid 19. El contenido del documento comprende: una breve diagnóstico de las condiciones educativas de los estudiantes; el marco de referencia tomado en cuenta para la propuesta, las hipótesis o supuestos que motivaron la realización de las acciones, el enfoque adoptado y las acciones implementadas o estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de formación de los estudiantes, así como algunas conclusiones preliminares fundamentales para comprender la importancia de la formación superior en educación intercultural bilingüe situada y con atención a los procesos de cambio cultural que viven los estudiantes así como a las demandas del territorio con sus características culturales y lingüísticas.

## PALABRAS CLAVE:

Formación docente, interculturalidad, acompañamiento, lenguas originarias, diálogo de saberes

## ABSTRACT

This article was prepared by the Faculty of Education, through the Professional School of Education and the Intercultural Bilingual Education (IBE) department. Its purpose is to share some reflections based on the academic actions implemented during 2020 (a peculiar year characterized by the healthcare crisis caused by the Covid-19 pandemic). The article includes a brief diagnosis of the educational conditions of students, the framework of reference considered for the proposal, the hypotheses or assumptions that motivated the actions, the approach adopted and the implemented actions or methodological strategies applied in the educational process of students, as well as some key preliminary conclusions to understand the importance of higher education in intercultural bilingual education situated and paying attention to the processes of cultural change experienced by students as well as the demands of the territory with its cultural and linguistic characteristics

## KEYWORDS:

teacher training, interculturality, teacher support, native languages, dialogue of knowledge



El uso que se haga de este artículo deberá incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN

\* Universidad Peruana Cayetano Heredia. [ingrid.guzman@upch.pe](mailto:ingrid.guzman@upch.pe)

\*\* Universidad Peruana Cayetano Heredia. [mayra.ccahuana.a@upch.pe](mailto:mayra.ccahuana.a@upch.pe)

\*\*\* Universidad Peruana Cayetano Heredia. [angelica.choque.c@upch.pe](mailto:angelica.choque.c@upch.pe)

\*\*\*\* Universidad Peruana Cayetano Heredia. [jonasa.gamarra.s@upch.pe](mailto:jonasa.gamarra.s@upch.pe)

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN EIB POR PROYECTOS INTEGRADORES Y CON ACOMPAÑAMIENTO ITINERANTE

EIB TRAINING FOR TEACHERS BY INTEGRATIVE PROJECTS AND ITINERANT SUPPORT

Ingrid Guzmán Sota\*

<https://orcid.org/0000-0003-4742-1817>

Mayra Ccahuana Aguilar\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-11278-467X>

Angelica Choque Coaquira\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2544-5079>

Jonasa Gamarra Sano\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1136-0477>

Universidad Peruana Cayetano Heredia

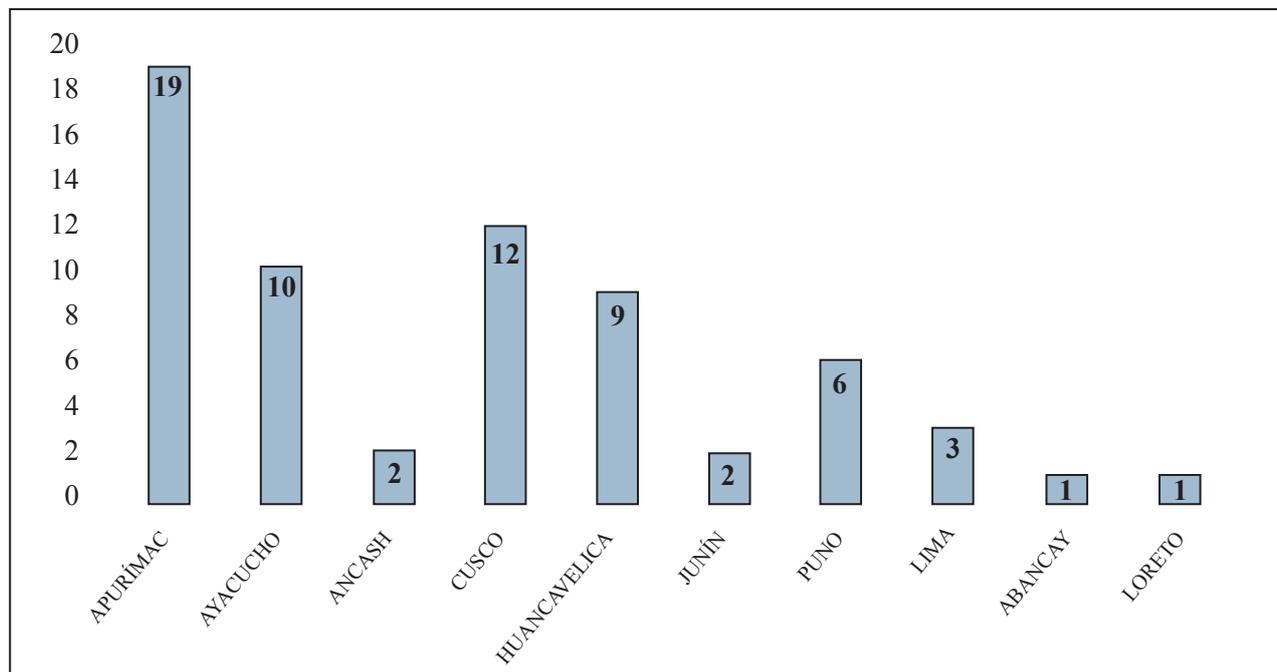
### Diagnóstico e identificación del problema

Una vez que se tuvo conocimiento de que recibiríamos en la Facultad de Educación de nuestra universidad un aproximado de 80 estudiantes becarios para la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se decidió aplicar una encuesta de conectividad que permitió saber en qué condiciones se encontraban para desarrollar procesos de educación a distancia, la misma posibilitaría diseñar un modelo pedagógico de atención a estudiantes de pueblos originarios con escasa conectividad. Luego de la aplicación de esta encuesta se pudo constatar que:

- a) La mayoría de los estudiantes son de la región de Apurímac, seguidos de Cusco, Ayacucho, Huancavelica y Puno; asimismo, la mayoría de ellos son hablantes de una variante del quechua, solo 5 hablan la lengua aimara.

**Figura 1**

*Región de procedencia de los estudiantes Ciclo I*



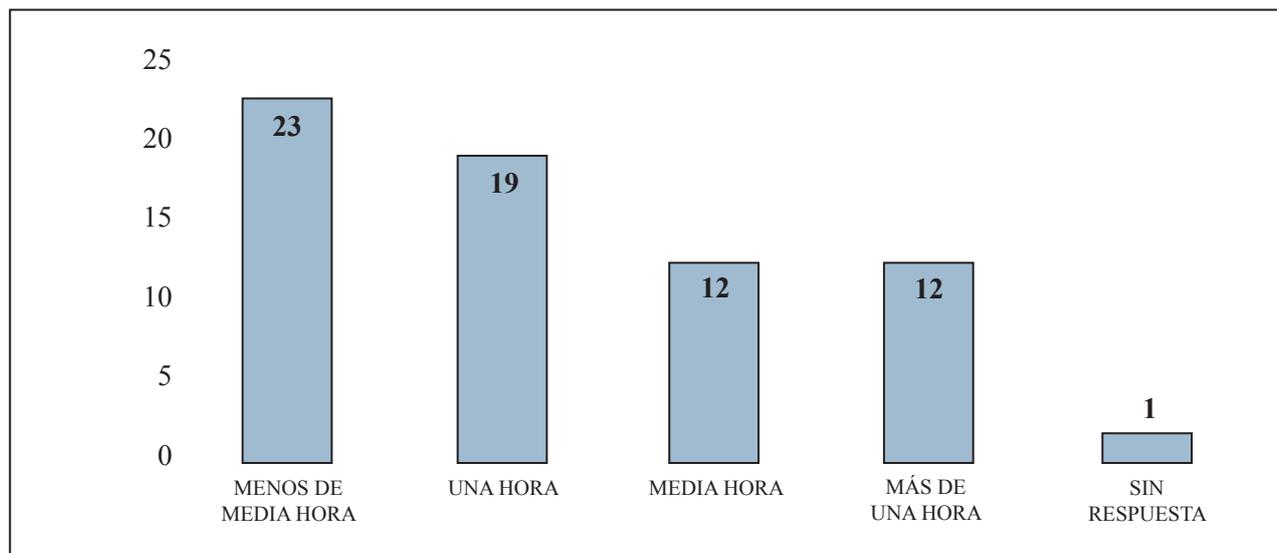
Nota. Encuesta de situación de conectividad estudiantes Ciclo I. Julio 2020. FAEDU

b) En las regiones indicadas, los estudiantes radican en comunidades rurales relativamente alejadas de la capital de distrito o provincia, que son los espacios

que comúnmente cuentan con conectividad permanente. Así se aprecia que alrededor de 45 estudiantes se ubican a más de una hora de la capital distrital.

**Figura 2**

*Tiempo de distancia de vivienda de los estudiantes Ciclo I a la capital de distrito*



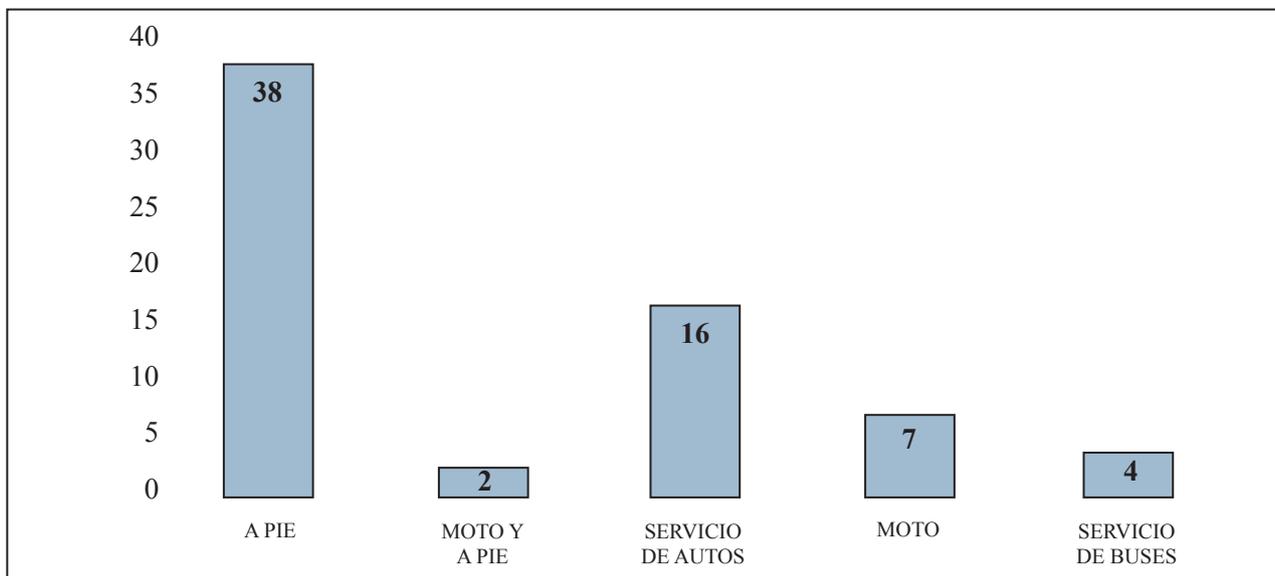
Nota. Esta tabla muestra el resultado de la Encuesta de situación de conectividad estudiantes Ciclo I. Julio 2020. FAEDU

c) La accesibilidad a sus comunidades es también limitada; 38 estudiantes se trasladan a pie (caminando) de capital del

distrito o provincia a sus comunidades; y sólo 4 estudiantes pueden movilizarse en buses que lleguen a sus comunidades.

**Figura 3**

*Accesibilidad a vivienda de estudiantes Ciclo I*



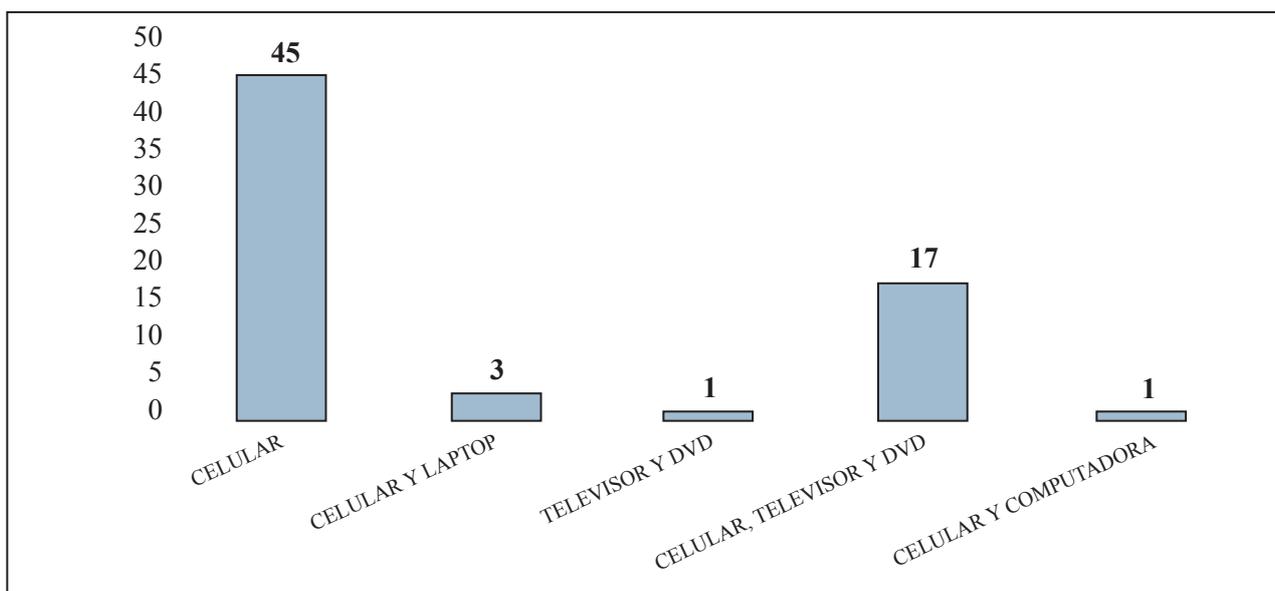
Nota. Encuesta de situación de conectividad estudiantes Ciclo I. Julio 2020. FAEDU

d) La mayoría de los estudiantes cuentan en sus hogares con servicio de luz eléctrica, lo que puede posibilitar algún nivel de uso de tecnologías de la comunicación como

celulares o computadoras. Los celulares son usados por cerca de 45 estudiantes y algunos pocos más, alrededor de 17, cuentan con televisor y DVD.

**Figura 4**

*Tecnologías de la comunicación más utilizadas por estudiantes Ciclo I*



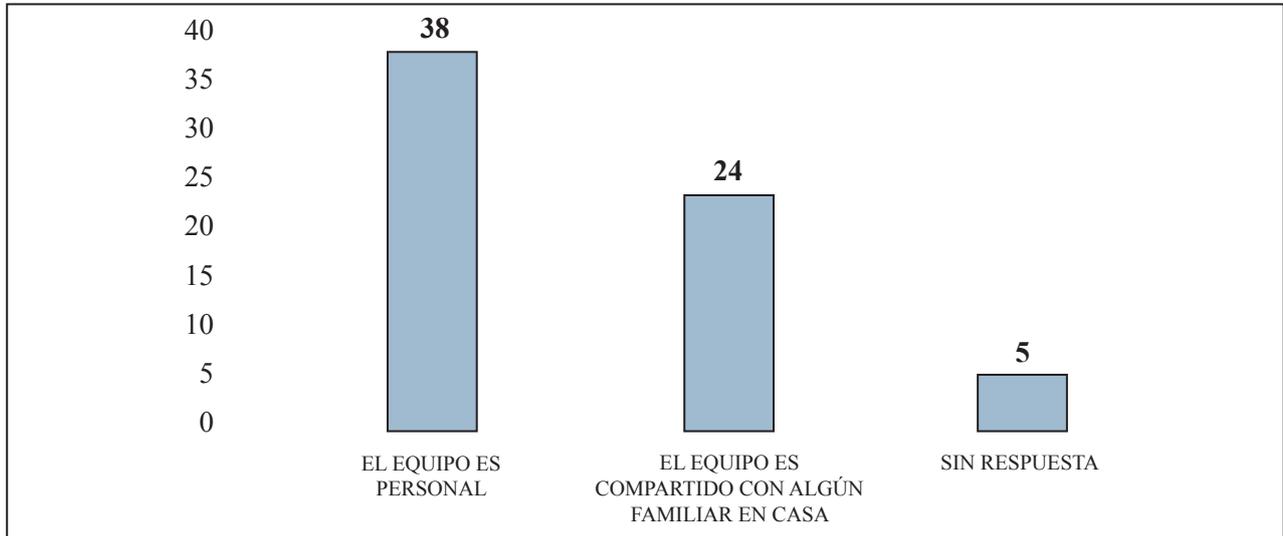
Fuente. Encuesta de situación de conectividad estudiantes Ciclo I. Julio 2020. FAEDU

e) Los resultados evidencian que, del total de estudiantes que cuentan con recursos tecnológicos para la comunicación, 38 de

ellos posee el equipo para uso personal, mientras que 24 lo comparte con familiares.

**Figura 5**

*Uso de nuevas tecnologías en el hogar por estudiantes Ciclo I*



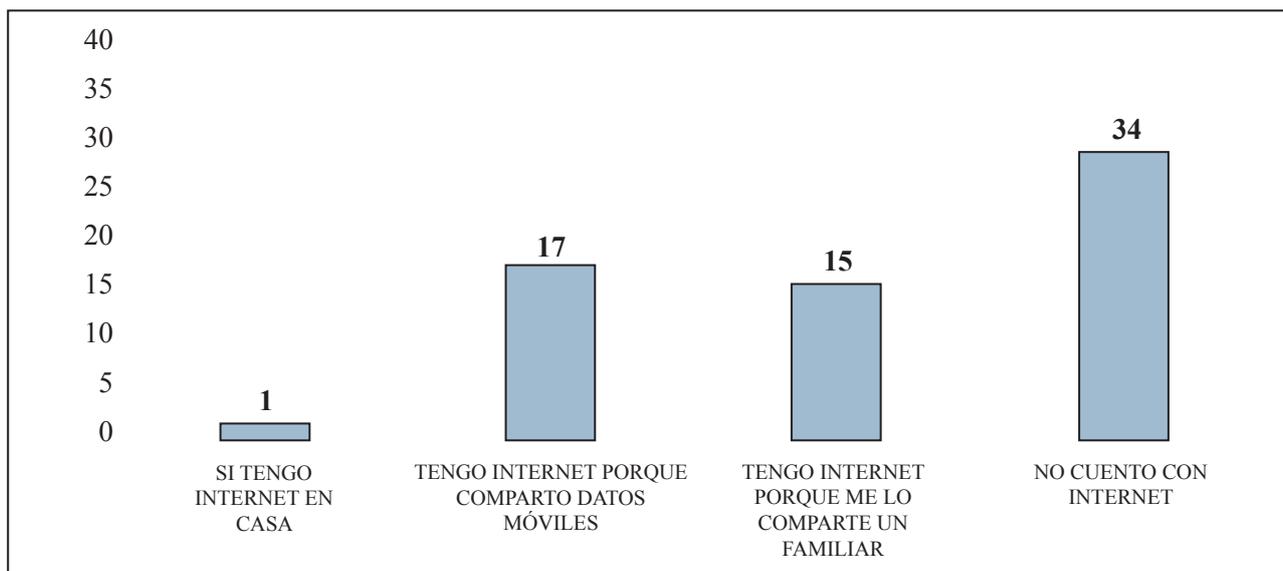
Nota. Encuesta de situación de conectividad estudiantes Ciclo I. Julio 2020. FAEDU

f) Finalmente, sobre el acceso a Internet, se identifica que muy pocos cuentan con este recurso en el hogar, solo 1 de ellos señala que cuenta con el servicio en casa;

34 estudiantes indican que no cuentan con este servicio, 15 estudiantes tienen Internet compartido con un familiar y, 17 de ellos acceden a través de los datos del celular.

**Figura 6**

*Acceso a Internet de estudiantes Ciclo I*



Nota. Encuesta de situación de conectividad estudiantes Ciclo I. Julio 2020. FAEDU

A partir de los resultados, cabe subrayar que los estudiantes de este primer ciclo experimentarán una particular situación, pues iniciarán su vida universitaria sin contar con los recursos necesarios, y menos aún, si se realizan las actividades académicas de forma virtual, debido a las condiciones de su formación en tiempo de crisis sanitaria.

En este contexto identificamos algunas preguntas claves que pudimos responder a lo largo del desarrollo de la experiencia:

- ¿Cómo garantizar un buen inicio y permanencia en el proceso formativo de los estudiantes de EIB del ciclo I?
- ¿Qué modelo pedagógico puede garantizar su buen inicio y permanencia en la modalidad virtual de formación en EIB?
- ¿Qué tipo de acompañamiento brindar para que su formación en el ciclo I constituya un tiempo motivador que los identifique con las carreras de EIB?

## MARCO DE REFERENCIA

### Antecedentes

En nuestro continente, las experiencias en formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe que más sobresalen son las gestionadas en universidades interculturales de México. La característica fundamental es que estas trabajan en función de proyectos, para vincular la formación con problemas y desafíos de la realidad, promoviendo soluciones concretas en torno de las cuales se articulan las áreas de formación. Un ejemplo de ello es el trabajo de la Universidad Veracruzana y la Universidad de Chiapas.

Al respecto, Bastiani y López (2016) desarrollaron la investigación denominada: El Proyecto integrador como experiencia formativa en estudiantes y profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas. El estudio analiza la experiencia de estudiantes y profesores durante

el desarrollo de uno de los cursos de la Carrera Lengua y Cultura. La principal conclusión del estudio nos muestra que los estudiantes valoran positivamente la experiencia a pesar de las dificultades que se presentaron en los docentes para optimizar la estrategia.

En el Perú tenemos una experiencia pionera a través del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que desarrolla la formación docente en base a proyectos para garantizar la articulación de los aprendizajes académicos con los saberes comunitarios y el cuidado del ambiente y las diversas especies. La experiencia garantiza un espacio con condiciones para un buen vivir (Trapnell, 2009). En ese sentido, la sistematización denominada Entre culturas: proceso de construcción del Programa FORMABIAP - Sistematización de una experiencia en Perú (Trapnell, 2009), da cuenta del proceso seguido por la institución para transitar de la estrategia del diálogo inductivo intercultural a la estrategia de proyecto integradores.

Las estrategias de acompañamiento de aprendizajes en la práctica son frecuentes en los procesos de formación en servicio e implican un estar cerca de los docentes en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas para ofrecer orientación especializada, así como dialogar sobre los problemas que se enfrentan en el cotidiano quehacer educativo y generar mecanismos de aprendizaje entre pares y en comunidad para superar la soledad que significa muchas veces la labor docente. Como experiencias de acompañamiento pedagógico en nuestro país podemos resaltar la sistematización denominada Capacitación de docentes: una experiencia de Fe y Alegría en Perú (Cáceres et al., 2003), la cual resalta que las actividades de mayor impacto entre sus docentes son los talleres de actualización y las visitas de monitoreo pedagógico. Asimismo, TAREA Asociación de Publicaciones Educativas (2018) compila información sobre su estrategia de acompañamiento entre pares en la cual propone

la construcción de saberes docentes a partir de la reflexión crítica de la propia práctica. Finalmente, Balarín y Escudero (2018) desarrollan la Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú, en la cual presentan un análisis del acompañamiento pedagógico del MED, el que se desarrolla en base a tres estrategias formativas: Visitas de acompañamiento en aula, Grupos de Interaprendizaje y Talleres de actualización docente. A través de estas estrategias se busca que el docente afirme su identidad profesional y reflexione sobre su práctica pedagógica.

En otros espacios formativos, a nivel de educación superior, el acompañamiento es parte de una estrategia formativa ad hoc para formar en la práctica a profesionales insertos en contextos comunitarios e institucionales de servicios. La metodología que se usa en estos espacios formativos es la resolución de problemas y el acompañante cumple el rol de cuestionar y alcanzar elementos para posibilitar una resolución efectiva de los mismos.

Finalmente, es importante explorar experiencias de tutoría intercultural desarrolladas en espacios de comunidades originarias para garantizar la inserción de jóvenes o niños en contextos educativos, cualitativamente distintos a los suyos, desarrollando empatía para la articulación de los jóvenes a la vida universitaria con las exigencias que esta plantea. Sobre este punto, Rodríguez y Ossola (2019) realizaron la investigación: Tutoría universitaria y Educación intercultural: Debates y experiencias. Este trabajo fue de tipo cualitativo y reconstruyó las trayectorias escolares de estudiantes indígenas y sus tutores. El estudio concluyó en que la tutoría intercultural es un espacio rico para la construcción de interacciones interculturales que permite la adaptación al mundo universitario y a la diversidad lingüística en la cual se encuentra.

## Bases conceptuales

### a) Formación situada en base a proyectos

La formación situada, es aquel proceso de aprendizaje que se logra en base a una enseñanza relacionada a experiencias vividas, cotidianas y propias de un contexto (Díaz, 2006). Este proceso permite desarrollar competencias en la medida que se ponen en ejercicio al desarrollar tareas que se demandan como necesarias en un determinado contexto sociocultural. Estas son auténticas, es decir, son demandas reales y no artificiales.

Según Baquero (2002) en la formación situada se considera las siguientes ideas fuerza:

- El aprendizaje como proceso multidimensional de apropiación cultural, que comprende el pensamiento, la afectividad y la acción.
- La importancia de la enculturación en los centros de formación donde los estudiantes se integran en una comunidad de prácticas sociales.
- El aprender y hacer son acciones inseparables y estas acciones se dan inevitablemente en un contexto.
- La pertinencia de las situaciones educativas en que participa el estudiante, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo.
- Todo aprendizaje puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada.

Para concretizar esta formación situada hay varias estrategias de enseñanza – aprendizaje, una de ellas son los proyectos integradores. Estos se definen como:

Una estrategia didáctica que consiste en realizar un conjunto de actividades articuladas entre sí, con un inicio, un desarrollo y un final con el propósito de identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a

formar una o varias competencias del perfil de egreso, teniendo en cuenta el abordaje de un problema significativo del contexto disciplinar–investigativo, social, laboral–profesional, etc. (López y García, 2012).

Rivero et al. (2017) señalan que las características de un proyecto integrador en educación superior son:

- Tiene carácter transversal, lo que permite la vinculación multidisciplinar de los saberes.
- Toca problemáticas de índole social, cultural o tecnológico.
- Permite la interacción con diversos actores.
- Plantea la entrega de productos por asignatura que pueden ser comunes para evaluar los resultados de aprendizaje.
- Comunica, en un evento al final del semestre, sus logros frente a invitados que orientan las asignaturas.

En la Educación Intercultural Bilingüe, los proyectos integradores son beneficiosos por las siguientes razones:

- Permiten una auténtica evaluación, basada en productos situados en las demandas del contexto.
- Corresponden con la cosmovisión y formas de aprender de los estudiantes de pueblos originarios.
- Promueven articulaciones interdisciplinarias.
- Articulan con las demandas del territorio generando diálogos interculturales.

### **b) Acompañamiento itinerante**

El acompañamiento pedagógico es definido como

un intercambio de experiencias y conocimientos entre el docente acompañante y el docente acompañado, en una relación

horizontal de uno a uno. Mediado por el diálogo, la observación, el enfoque de valoración apreciativa y la evaluación del trabajo en el aula o en la institución educativa, con la predisposición de construir y crecer juntos para mejorar el desempeño docente individual y colectivamente. (Acuña et al., 2019, p. 16)

CONAFE (2012), citado en Quispe (2017), define el acompañamiento pedagógico itinerante como un programa donde se plantean “intervenciones pedagógicas programadas y articuladas con acciones de asesoría, a través de diferentes métodos de enseñanza dirigidas a las comunidades” (p. 26).

En ese sentido, el acompañamiento itinerante es un proceso de trabajo en pares en el cual un docente está al lado de otros docentes o estudiantes para conocer sus necesidades, lo que piensa, siente, vive y a partir de sus vivencias construir, co-construir o reconstruir saberes desde la recuperación de su propio saber para ponerlo en diálogo con el otro a fin de reflexionar críticamente buscando una transformación de la realidad (Acuña et al., 2019).

Este acompañamiento es itinerante (Rodríguez, 2002) porque implica un camino, un recorrido desde la propia experiencia del docente o estudiante, que en el tiempo va cambiando, se va enriqueciendo a partir del diálogo de saberes con los otros. Esos otros no se encuentran en un mismo espacio siempre sino que pueden estar en distintos lugares y territorios, por ello, el acompañamiento es flexible, puede ser “planificado o espontáneo” pero siempre desde lo que se hace en el día a día.

Castaño y Grazón (2019) señala que la itinerancia por “su movimiento constante busca recuperar aquellos saberes que se olvidan o se ignoran en las comunidades” (p. 96). Por ello, el acompañamiento itinerante a estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe cobra un sentido de transmisión intergeneracional lo cual es muy importante para los pueblos originarios

amenazados por la globalización, posibilitando la supervivencia de su cultura.

### c) **Mentoría entre pares**

Según Parada y Contreras (2019) la mentoría entre pares es una “estrategia de desarrollo profesional docente que se sustenta en una relación de aprendizaje colaborativo y un proceso reflexivo entre pares. A través de interacciones dialógicas y constructivas, donde se potencia el compromiso, las capacidades y el desarrollo profesional” (p. 22).

A su vez, Parsloe y Wray (2000) manifiestan que la mentoría es una acción institucional para brindar apoyo a los estudiantes mentorados, a través de asesoría académica otorgada por estudiantes universitarios egresados de su misma carrera, con un rendimiento destacado que hacen de mentores, desarrollando un proceso de aprendizaje interactivo y cooperativo en relación con el contexto cultural donde se aplica.

En el caso de la experiencia desarrollada, los mentores tenían además cercanía cultural, pues pertenecían a la misma matriz del pueblo originario de los nuevos estudiantes, dominaban las lenguas locales (quechua, aimara y shipibo) y significaron para los estudiantes noveles, un referente de logro en términos de afirmación cultural, diálogo con otros saberes y posibilidad de culminación exitosa de los estudios superiores pese a la situación de inequidad que enfrentan como individuos y como pueblo.

## **MODELO PEDAGÓGICO**

### **Hipótesis de acción**

El desafío de la educación superior a distancia es enorme en este tiempo de crisis sanitaria, requiere además de una conectividad permanente, una serie de capacidades desarrolladas previamente por el estudiante para el estudio autónomo que no posee dada su formación básica, a la que se suma la escasa familiarización con las demandas del trabajo académico propio de la formación universitaria.

Las desventajas identificadas desde el inicio de la vida académica del estudiante de EIB nos plantearon el desafío de pensar en una estrategia integral. Esta comprendió el abordaje de los aprendizajes interculturales situados en los diversos contextos y el acompañamiento y tutoría por parte de pares que conocen los desafíos y demandas del trabajo académico. Asimismo, atender las demandas de conectividad para poder llegar con la propuesta formativa ordenada y orientada al desarrollo de capacidades a través de guías autoeducativas, las cuales facilitaron el aprendizaje de los estudiantes.

Los modelos de educación intercultural bilingüe itinerante son bastante conocidos en todo el mundo, sobre todo en la atención a poblaciones originarias trashumantes cuyo ciclo de vida, ligado a las actividades de caza, recolección, pastoreo o agricultura en diversos espacios, no posibilita un servicio educativo centrado en un territorio. En este caso los estados optan por acompañar sobre todo a niños y niñas en la formación básica con docentes de sus propios pueblos originarios, desarrollando actividades educativas en los espacios de vida de los estudiantes con el apoyo de guías de trabajo. El origen cultural común entre docente y estudiante garantiza la pertinencia de las actividades educativas y el uso de las lenguas de manera activa en el aprendizaje.

La itinerancia en la educación también se aplica en poblaciones altamente dispersas en la modalidad de un docente que visita periódicamente a los estudiantes para desarrollar actividades educativas diversas y trabajar con las familias formas de retroalimentar y acompañar el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, durante el tiempo de ausencia del docente.

La situación de emergencia sanitaria ha colocado a las poblaciones de pueblos originarios en gran vulnerabilidad y desventaja no solo por la inexistencia de servicios de salud cercanos que atiendan las necesidades de salud que ha desencadenado la pandemia, sino por falta de conectividad que garantice una participación

sostenida y de calidad en el servicio educativo que se transformó a la modalidad de distancia en todos los niveles.

Los modelos pedagógicos en la educación a distancia involucran en estos tiempos un uso intensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación, las mismas que son de escasa disponibilidad aún en muchos espacios rurales, además de que las redes de telecomunicaciones e Internet son precarias e intermitentes. La baja conectividad involucra entonces pensar en procesos de educación a distancia centrados en recursos escritos, a modo de guías autoeducativas, las cuales nos remontan a una primera generación de estrategias de educación a distancia.

Sin embargo, el modelo de educación a distancia, para ser efectivo entre jóvenes de pueblos originarios requiere de soportes presenciales como los que brinda el acompañamiento itinerante de un docente, que en este caso debe ser lo más cercano a la matriz cultural de los estudiantes para garantizar procesos comunicativos efectivos, llenos de significatividad, que aporten además a afirmar las potencialidades de los estudiantes desde su matriz cultural.

Dada las restricciones de movilidad entre regiones debían identificarse docentes que fueran del territorio donde habitan los estudiantes, que además tuvieran la experiencia de haber sido formados en EIB y ser cercanos generacionalmente para impactar en su identidad como jóvenes becarios, esto debido a necesidades específicas de los estudiantes, como:

- La pertenencia cultural que los hace más cercanos a acompañantes de su propio origen cultural, que además dominen la lengua originaria.
- Las dificultades del proceso de inserción en la vida universitaria requieren ser procesadas con quienes hayan vivido en experiencia propia estos hechos, sobre todo

para enfrentar la situación de soledad que implica la educación a distancia a través del recurso digital, y generar vínculos concretos a partir de la lógica del sentipensar.

- La cercanía intergeneracional posibilita encontrar intereses en común y que los jóvenes noveles recojan lo mejor que les proporciona el mentor y lo incorpore en su práctica y reflexión, a partir de la acción de emulación.

Asimismo, por la forma particular de aprender de los jóvenes de pueblos originarios, que corresponde con una visión integradora del mundo y de una comprensión global de los hechos, que no corresponde con la lógica fragmentaria de los cursos sino más bien con una forma de aprender interdisciplinar, se identificó como necesario trabajar a partir de un proyecto integrador.

El proyecto integrador corresponde además con una necesidad sentida de los estudiantes o un problema identificado en el territorio al cual hay que atender desde la formación para situar la formación en la vida de los estudiantes, tejiendo diálogos de saberes entre las interpretaciones de la realidad construidas en el escenario comunitario y las interpretaciones disciplinares de las asignaturas.

### **Enfoque metodológico de la formación**

Por los motivos antes expuestos, el primer ciclo de los estudiantes becarios de EIB que iniciaron su formación en la Facultad de Educación, se orientó a fortalecer los siguientes aspectos formativos fundamentales:

- Desarrollo de habilidades y destrezas básicas para su inicio en la vida universitaria en la carrera de EIB y el desempeño exitoso en el proceso de estudio o formación académica.
- Diálogo intergeneracional (con los abuelos y abuelas principalmente) para la reafirmación de la identidad individual y colectiva a partir del reconocimiento de sus

orígenes y del ciclo de vida del cual forma parte.

- Desenvolvimiento con autonomía en procesos de educación a distancia.

Los enfoques metodológicos adoptados para el presente ciclo académico fueron: acompañamiento multiactor, adaptación al contexto, pertinencia cultural y calidad de aprendizaje; estos modos de abordaje permitieron vivir una formación caracterizada por:

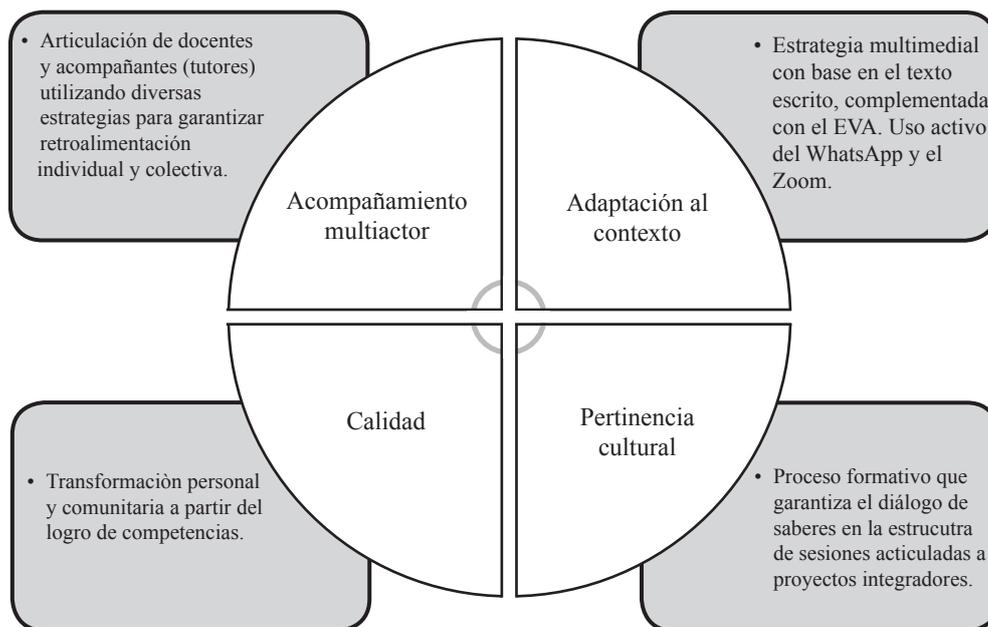
- Un ciclo que articuló los cursos en torno del proyecto: “La historia personal mirando para adelante”, cuya intencionalidad fue explorar con los estudiantes sus orígenes y pertenencias a un determinado colectivo, reconstruir el ciclo de vida de sus comunidades locales (algunas como sociedades chacareras), reconstruir los saberes y tradiciones en sus lenguas ancestrales, así como aprender a vivir en el contexto actual asumiendo desafíos, los

mismos que deben de organizarse en torno a compromisos de vida de base comunitaria.

- Las interacciones con los docentes y los acompañantes pedagógicos itinerantes les posibilitaron acercarse al dominio de herramientas metodológicas que les permitieron construir sus saberes a partir de la concepción y práctica comunitaria, aprovechando su estadia en sus localidades, para hacerla dialogar con las interpretaciones de otras culturas.
- Los productos fueron las “Historias de vida” descritas por cada estudiante en forma oral y escritas tanto en lengua originaria como en castellano y la identificación de perspectivas de vida con enfoque comunitario, planificados participativamente.
- La tutoría itinerante tuvo una función de acompañamiento a los estudiantes tanto en el nivel académico como personal (socioemocional y afectivo); pero también los tutores se integraron en el trabajo con los docentes.

**Figura 7**

*Enfoque metodológico de la formación de estudiantes EIB Ciclo I*



Nota. Plan de continuidad Carreras de EIB agosto 2020.

Considerando los enfoques metodológicos, el proceso formativo estuvo constituido por una diversidad de interacciones que fortalecieron las capacidades de los estudiantes y les permitieron el logro de las competencias esperadas. Se pueden resaltar las siguientes interacciones:

**a) Interacciones educativas con la guía autoeducativa:**

les permitió organizar una ruta de trabajo en torno del proyecto integrador y de cada uno de los cursos al interior de él. Se constituyó en un recurso al cual los estudiantes acudían cuando tenían dificultades de conectividad, además de ayudarles a organizar la entrega de los productos, con el detalle debido. La guía autoeducativa fomentó el diálogo de saberes y ponía énfasis en la exploración de la sabiduría comunitaria, restituyendo el diálogo con los actores comunitarios y valorando su aporte. Dicha herramienta fue elaborada por cada uno de los docentes responsables de los cursos en base a los siguientes criterios:

- Concebir materiales activos para la enseñanza de los diversos cursos en relación con el proyecto integrador y en una lógica de diálogo de saberes.
- Diseñar la guía teniendo en cuenta los momentos sincrónicos y asincrónicos de aprendizaje.

**b) Las interacciones educativas con el docente:**

actor que facilitó el proceso de formación y orientó el uso de la guía autoeducativa, orientó el uso de los recursos tecnológicos y el trabajo de los acompañantes itinerantes para el logro de las competencias previstas. Se comunicó por WhatsApp, interactuó con los estudiantes mediante la plataforma Zoom para desarrollar los momentos sincrónicos y organizó el uso del espacio virtual de aprendizaje y el correo institucional con el fin de registrar las actividades asincrónicas.

**c) Interacciones educativas con el tutor itinerante:**

el o la tutora interactuó directamente con los estudiantes, despertó en los jóvenes el interés por la carrera, los orientó en el desarrollo de las actividades académicas y atendió sus necesidades de manejo de las tecnologías para acceder a las plataformas virtuales, usar los recursos tecnológicos y responder con calidad a las exigencias académicas. Los acompañantes fueron los egresados de las carreras de EIB quienes se hicieron cargo de esta labor dado su conocimiento profundo de la dinámica de trabajo en la universidad, lo que garantizó mejores resultados.

**Figura 8**

*Interacciones Formativas desarrolladas con estudiantes Ciclo I*



**Acciones implementadas**

Las acciones de la propuesta de formación docente en EIB por proyectos integradores y con acompañamiento itinerante, se organizaron en tres ejes: organización curricular, prácticas formativas y de acompañamiento, desarrollo personal y mentoría entre pares.

### a) La Organización Curricular

La organización curricular comprendió el diseño de un proyecto integrador centrado en el reconocimiento de la historia de vida personal de los jóvenes estudiantes, en la perspectiva de los vínculos con su espacio de vida comunitaria. La propuesta permitió identificar a las personas que influyeron en su socialización, reflexionar sobre las formas de comprender la vida y de aprender en su entorno, así también sobre su encuentro frecuentemente doloroso con la escolaridad por el escaso reconocimiento a su ser individual y colectivo.

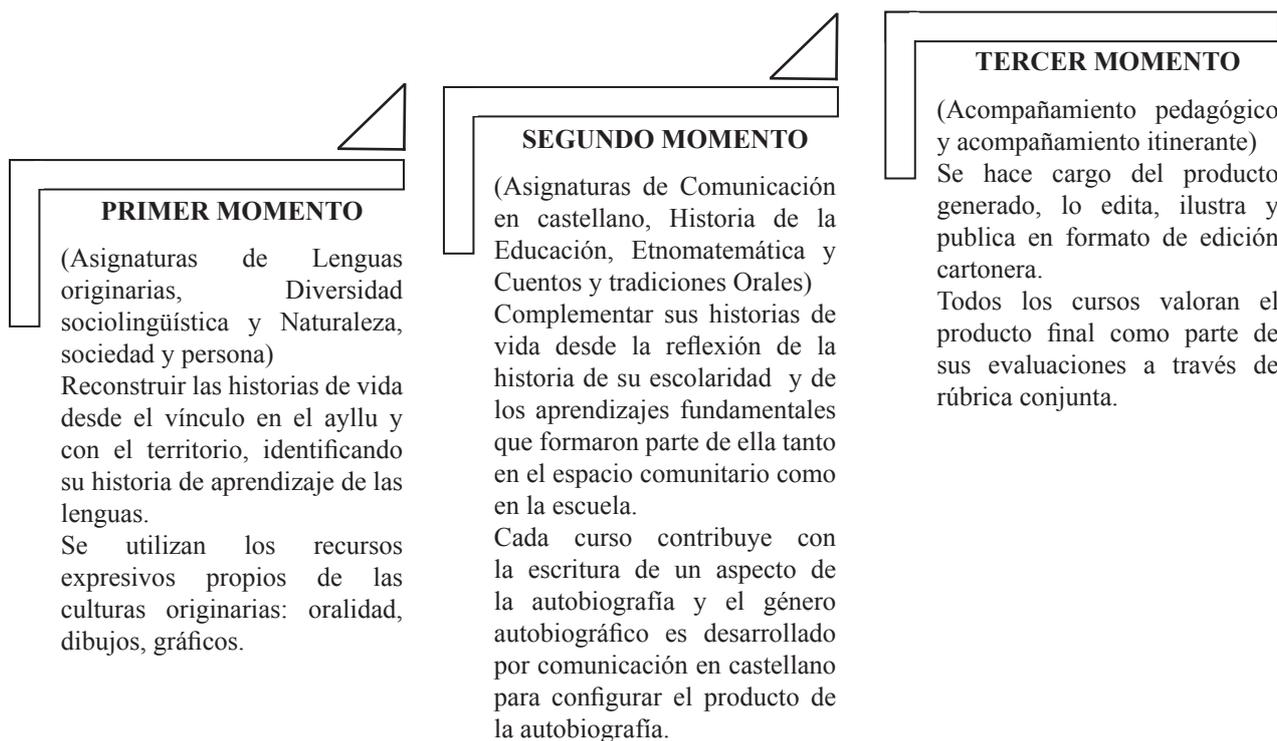
El propósito de la propuesta fue afirmar la identidad personal de los estudiantes sobre la

base del reconocimiento de sus orígenes y de los procesos de cambio vividos, entre los cuales se encuentra el asumir la vida universitaria, como un espacio que involucra poner en juego todas sus potencialidades para afrontar con pertinencia el desafío de construir aprendizajes significativos en este nuevo contexto.

Cabe precisar que, en un primer momento, dicho propósito fue formulado en común con los estudiantes, luego retrabajado con los docentes para expresarse en los resultados de aprendizaje de cada curso. De esta manera, por lo menos un resultado de aprendizaje estaría articulado con el propósito que orientó el proyecto. Estas articulaciones además involucraron conexiones entre cursos; tal como se expresa en la siguiente figura:

**Figura 9**

*Articulación de resultados en torno de la historia de vida*



Este proceso de articulación interdisciplinar conlleva un trabajo conjunto centrado en profundos y enriquecedores diálogos interdisciplinares y de diálogo de saberes,

intentando acoger las lógicas de aprender de los pueblos originarios y las formas de expresar esos saberes.

En el proceso se hacen los esfuerzos para mantener las articulaciones en el campo, no solo de la planificación curricular, sino también de la implementación, para lo cual se estimó desarrollar guías autoeducativas que, en esencia, guardaran una lógica de diálogo de saberes en su estructura formativa de tal manera que, marcan una pauta común de abordaje y tratamiento de los aprendizajes para los estudiantes. La estructura de las guías comprende:

- a. *Reconociendo mis saberes y experiencias:* espacio orientado a plantear una actividad vivencial para recoger las sabidurías y experiencias en referencia al contenido que se aborda, motivando la reflexión del estudiante sobre esa vivencia.
- b. *Construyendo sabidurías en diálogo:* momento de lectura de texto escrito que plantea las ideas básicas del tema con claridad; estas lecturas permiten abordar las sabidurías en diálogo, desde sistematizaciones de otras culturas originarias sobre el contenido o información más experiencial como testimonios y los aportes de la ciencia formal, cada texto presentado siempre es acompañado de actividades de comprensión lectora creativas y situadas.
- c. *Aplicando lo aprendido:* en este momento se diseña una actividad reflexiva que permite a los estudiantes identificar la utilidad de lo aprendido, explorar más en su sabiduría local en diálogo con otros actores del territorio, o hacer aplicaciones sencillas.
- d. *Autoevaluando lo aprendido:* en este momento se propone a los estudiantes estrategias para evaluar desde la percepción propia o de los pares lo aprendido a través de preguntas, actividades metacognitivas o síntesis gráficas.
- e. *Profundizando información:* momento de cierre donde se apertura posibilidades al estudiante para revisar otras fuentes informativas o de experiencias que enriquezcan sus aprendizajes, puede incluir enlaces de textos, videos, audios, historietas,

infografías y otros recursos motivadores, así como un glosario.

Las guías fueron elaboradas por los docentes de cada asignatura y puestas en común para recoger aportes y recursos de las otras asignaturas. Las mismas llegaron en formato impreso y digital a todos los estudiantes antes de comenzar el ciclo de estudios. También los acompañantes pedagógicos la tomaban en cuenta, pues contemplaban lo que se trabajaría de manera asincrónica, así como las actividades que se abordarían de forma sincrónica en las sesiones con los docentes a través del WhatsApp primero, (durante el primer mes en que no contaban con recursos para mejorar su conectividad, tampoco con equipos como celular con un buen plan de internet ni laptop) y luego a través del zoom (a partir del segundo mes, en que se les dotó de laptop y PRONABEC promovió la mejora de sus condiciones de conectividad).

#### **b) Las prácticas formativas y de acompañamiento**

El desarrollo de las asignaturas constituyó un trabajo coordinado y conjunto entre docentes responsables de las asignaturas y los acompañantes pedagógicos, estos últimos revisaban los materiales autoeducativos y muchas veces hacían este proceso como una actividad asincrónica previa al desarrollo de las sesiones sincrónicas donde los docentes presentaban las ideas centrales de cada sesión o, algunas veces, luego de la sesión cuando los estudiantes debían hacer algunas aplicaciones de lo aprendido.

Si bien la retroalimentación de las sesiones fue de responsabilidad de los docentes, los acompañantes cumplieron un rol fundamental volviendo a revisar lo expresado por los docentes en las guías autoeducativas y luego del segundo mes, en las sesiones colocadas en el espacio virtual en forma de video.

Ayudó mucho, en el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo coordinado de docentes

y acompañantes, que fue muy fluido con algunos docentes más que con otros debido a los estilos de docencia que cada uno tiene. Los que mostraron apertura a esta dinámica de comunicación frecuente y trabajo coordinado cotidiano, sin duda potencializaron al máximo las capacidades de los estudiantes, porque se manejó un discurso común.

El trabajo más desafiante en el semestre fue la elaboración de los productos por unidades que daban cuenta de los aprendizajes, comúnmente elaboraciones más o menos complejas que involucraban hacer síntesis significativas de todo lo aprendido y expresarlas a través de sus lenguajes artísticos o de aplicaciones académicas. Los acompañantes en este momento desplegaban asesorías y orientaciones específicas, aprovechando su experiencia por haber estudiado antes en las Carreras de EIB, para orientar a los estudiantes a lograr productos de calidad, cumpliendo los requisitos exigidos. Ello significó una acción de interpretación de las indicaciones dadas por los docentes para hacerlas asequibles a los estudiantes noveles.

Un trabajo académico de especial cuidado en su construcción fue la autobiografía que, desde el aporte de cada docente en la asignatura que le correspondía, les permitió a los estudiantes profundizar y reflexionar en una dimensión particular de su historia de vida. Estas dimensiones fueron identificadas de acuerdo con la naturaleza de cada asignatura y, en su conjunto, constituyeron una autobiografía rica en experiencias y matices, la misma que fue articulada bajo la orientación de los acompañantes, en una estructura amigable y dialogal. Finalmente, fue editada en una versión cartonera para constituirse en una auténtica obra de escritura propia que generó, en los estudiantes, sensación de logro y fortaleció, de manera insospechada, su autopercepción respecto a sus habilidades en el campo de la escritura en castellano.

Otro aspecto que exigió especial atención fue el relacionado al manejo y tratamiento de las

lenguas originarias. Las pautas diseñadas y reflexionadas en común respecto a ello en cada uno de los cursos y, en el marco del proyecto integrador, fueron:

#### - Sobre los usos del castellano

Si bien es importante el desarrollo de las capacidades expresivas en el castellano en el uso académico, un primer desafío fue cómo se aborda la expresión libre y combinada de las lenguas originarias y el castellano a nivel oral. Durante el desarrollo del proyecto, el principio que organizó todas las interacciones educativas fue fomentar la creatividad y la autenticidad en la expresión oral más que la pureza lingüística del castellano, recuperando la riqueza de sus formas personales de expresarse, que forman parte de usos colectivos del castellano, socialmente válidos en cada una de sus localidades. El objetivo fue que los jóvenes pierdan miedo a expresarse y lo hagan con la libertad del caso, sintiendo que el castellano es también su lengua y la expresión de la lengua castellana motosa es una expresión legítima de la cual deben tener orgullo. A partir de este reconocimiento se propuso en común puntos de mejora y se utilizaron dinámicas de autocorrección.

En las aplicaciones académicas del castellano se trabajó desde el diálogo con los estudiantes proponiendo situaciones de mejora, la autoidentificación de los errores y haciendo, en base a ellos, la reflexión metalingüística.

#### - Sobre los usos de las lenguas originarias

Las actividades académicas estuvieron orientadas a visibilizar las competencias comunicativas en lenguas originarias en situaciones reales y las diversas formas de uso de dichas lenguas, tratando de guardar pertinencia cultural; por lo que, los saberes tradicionales o ancestrales tradicionalmente se expresaron de manera oral. Los contenidos de orden académico, sustentados en la ciencia, se abordaron en el castellano durante este primer ciclo; luego se interpretó en las lenguas originarias.

Se reconoce que las lenguas originarias, por el proceso histórico y las condiciones asimétricas, sufren interferencias del castellano. Estas lenguas, requieren retomar las concepciones originales, fortaleciendo un vocabulario propio, y desarrollando nuevas terminologías según los tiempos actuales, para lo cual se fueron elaborando glosarios de términos académicos en lenguas originarias en algunos cursos con la perspectiva de organizar un repositorio de los términos especializados en lengua originaria con su significado en castellano.

Además, al final de las sesiones, se realizaron algunas síntesis de lo abordado en lenguas originarias a nivel oral y en el foro de cierre del proyecto se impulsó su uso a lo largo de todas las presentaciones. Nuestro objetivo, a futuro, es que se alcance el reconocimiento de las lenguas originarias en diversos espacios ampliando sus usos y el habla se naturalice en todos los cursos. En este sentido, todos los cursos generaron momentos durante las sesiones para que los estudiantes se expresen oralmente en lenguas originarias a través de audios con traducciones simultáneas motivándolos a hacerse intérpretes de sus propias historias.

Los docentes que no manejaban lenguas originarias pidieron el apoyo, durante el desarrollo de las sesiones, de un intérprete que le ayude a expresar algunas preguntas o consignas en lenguas originarias o expresiones de afecto y amabilidad, de esa manera, los buenos hablantes de las lenguas se sintieron valorados.

### **c) El desarrollo personal y la mentoría entre pares**

Para el desarrollo de esta función fueron identificados un grupo de egresados de excelente desempeño y compromiso con las carreras de EIB, tanto de Inicial como de Primaria, constituyéndose un equipo que se fortaleció en la tarea del acompañamiento y amalgamó criterios comunes a lo largo del Ciclo de formación. Este equipo contó con el soporte y asesoría de una docente responsable de tutoría y, una consejera

psicológica, además del monitoreo durante todo el proceso de la jefa de Carreras EIB.

Las acciones que desarrollaron los acompañantes los acercaron a la vida cotidiana de los estudiantes, a sus afanes y a la comprensión de su contexto. Asimismo, los conectó con sus intereses y expectativas, permitiéndoles identificar sus problemas y potencialidades. Sus funciones fueron:

- Realizar el diagnóstico de uso de medios y condiciones de salud de los estudiantes.
- Realizar dos visitas mensuales a cada uno de los estudiantes previa coordinación por espacio de 5 horas de trabajo efectivo.
- Orientar, durante la visita, en el uso del EVA, la optimización del uso del WhatsApp, el zoom, la organización de un horario y de un espacio de estudio; así como la forma más adecuada de presentar los trabajos.
- Recoger las inquietudes y dudas de los estudiantes sobre los cursos y absolver las que estaban dentro de sus posibilidades. Cuando no se tenía referentes se llamaba al docente para recibir indicaciones y poder retroalimentar a los estudiantes.
- Generar un espacio de escucha de las dudas de los estudiantes respecto a la carrera, su vocación y los problemas familiares para derivar a la tutora responsable y la consejera psicológica.
- Dialogar con los padres de familia, explicando las demandas y requerimientos de la vida universitaria e invitándolos a colaborar activamente.

Recogiendo las voces de los estudiantes, mucha de la fortaleza para iniciar, mantener y culminar su primer semestre de estudio, se construyó desde la relación dialógica con los acompañantes, jóvenes egresados de EIB, quienes compartieron con los estudiantes:

- Sus historias de vida.

- Su comprensión de la forma de funcionamiento de la Universidad.
- Los valores del trabajo colectivo y solidario.
- Los desafíos que superar en términos académicos y sociales.
- La afirmación en la lengua y cultura propia como derecho colectivo.
- El consejo como expresión de las acciones valoradas en cada cultura.

Cada una de estas dimensiones compartidas, además del acompañamiento pedagógico,

hicieron, del proceso de mentoría entre pares, un espacio inmejorable para generar identificación en los estudiantes con la Universidad y la carrera, así como construir el sentido de ser valiosos y únicos para la Facultad y la carrera que los acogía por primera vez.

Fue además, una relación que permitió procesar las dificultades propias de cada historia de vida, desde diálogos donde se abordaban los problemas con herramientas sociales y culturales similares, por tanto, los consejos y orientaciones aparecían como válidas y posibles de realizarse.

### Figura 10

*Escuchando sus voces y compartiendo sus historias de vida*



Nota. Fotos Mayra Ccahuana, acompañante itinerante 2020.

### CONCLUSIONES

- Diseñar una propuesta académica a partir del reconocimiento de las particularidades individuales y los diversos contextos, permitió a los estudiantes iniciar su vida universitaria, con entusiasmo, compromiso y convicción de alcanzar una alta formación académica sobre la base de los valores y saberes de sus pueblos originarios.
- En el proceso de implementación de la propuesta de formación docente en EIB por proyectos integradores y con acompañamiento itinerante, se ha valorado y puesto en práctica el diálogo de saberes, la interacción respetuosa y dialogal. De esa manera, se logró estimular a los jóvenes a sentirse valorados y apreciados en su individualidad así como en su colectividad.
- El proyecto integrador posibilita asimismo el abordaje de un aspecto relevante

de la vida del estudiante referido a su desenvolvimiento personal y en relación con su contexto desde diversas miradas disciplinares, logrando centrar su interés en la consecución de un producto común fruto de su aprendizaje que además fue tangible. En este caso, la edición de un libro cartonero que expresó su historia de vida. Este constituye un logro que estimula su sentimiento de valor personal y fortalece los vínculos con sus orígenes.

- La dedicación escrupulosa de los docentes por abordar cada una de las sesiones es de valorar, no solo desde una perspectiva intercultural, fundamentada en el diálogo de saberes, sino desde una perspectiva bilingüe, reforzando las aplicaciones específicas de las lenguas originarias en campos temáticos

diversos. Asimismo el énfasis en el manejo contextual y comunicativo del castellano desde cada uno de los cursos.

- El acompañamiento entre pares, sustentado en la presencia de compañeros egresados de la misma carrera, ha constituido un estímulo altamente motivador e inspirador para los estudiantes noveles, la orientación no solo académica para desenvolverse con seguridad y rigurosidad en las actividades de aprendizaje de los diversos cursos, sino el compartir la afirmación en la cultura y lengua originaria y la importancia del rol social del docente EIB ha fortalecido la identidad de los estudiantes en múltiples dimensiones, expresándose en su decisión de continuar la carrera.

## REFERENCIAS

- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L. y Londoño, A. (2019). *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*. Rocca S.A.S. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/viaje%20al%20corazon%20V6%20digital.pdf>
- Balarín, M. y Escudero, A. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Arteta E.I.R.L. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5844/Evaluaci%20del%20dise%20implementaci%20de%20la%20intervenci%20de%20soporte%20pedag%20intercultural%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%20del%20Per%20ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24(98), 54-75. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Bastiani, J. y López, M. (2016). El Proyecto integrador como experiencia formativa en estudiantes y profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 7 (7), 79-93. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/397>.
- Cáceres, N., Morales T. y Villanueva, M. (2003). *Educación en valores: Una Experiencia de Fe y Alegría en Perú*. [http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0718/6\\_FyA\\_EDU.pdf](http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0718/6_FyA_EDU.pdf)
- Castaño, A. y Grazón, A. (2019). *Itinerancia en la educación popular desde los colectivos juveniles en Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4275>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McCRAW-HILL. [https://www.academia.edu/41708693/Frida\\_D%20C%20A%20daz\\_Barriga\\_Ense%C3%B1anza\\_situada\\_Vinculo\\_entre\\_la\\_escuela\\_y\\_la\\_vida](https://www.academia.edu/41708693/Frida_D%20C%20A%20daz_Barriga_Ense%C3%B1anza_situada_Vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida)
- Parada, M. y Contreras, C. (2019). *Una experiencia de aprendizaje profesional: La mentoría entre pares*. Boletín Líderes Educativos, 22-23. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/TIP-Una-experiencia-de-aprendizaje-profesional-La-mentori%CC%81a-entre-pares.pdf>
- López, N. y García, J. (2012). *El proyecto integrador: estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo*. Grafa. <https://www.worldcat.org/title/proyecto-integrador-estrategia-didactica-para-la-formacion-de-competencias-desde-la-perspectiva-del-enfoque-socioformativo/oclc/875287976>
- Parsloe, E. y Wray, M. (2000). *Coaching y mentoring: métodos prácticos para mejorar el aprendizaje* [Mensaje de blog]. [https://tvd.wiki/wiki/Peer\\_mentoring](https://tvd.wiki/wiki/Peer_mentoring)
- Quispe, E. (2017). *Módulo de acompañamiento pedagógico intermitente para la mejora del proceso de atención de enfermería de los estudiantes de Clínica I de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega 2016* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8432>
- Rivero, M., Murillo, G. y Ferrer-Sánchez, Y. (2017). Proyecto integrador: Una herramienta metodológica en la Educación Superior. *Didáctica y Educación*, 8(1), 241-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630558>
- Rodríguez, J. (2002) Acompañamiento en la acción. La figura del animador/animadora de voluntariado. Plataforma del voluntariado

- de España. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0388/9\\_FUE\\_2.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0388/9_FUE_2.pdf)
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (2019) Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Revista de Educación Alteridad* 14, (2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- TAREA Asociación de Publicaciones Educativas (2018). *Estrategia de acompañamiento pedagógico entre pares*. TAREA Asociación Gráfica Educativa. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento\\_entre\\_pares.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento_entre_pares.pdf)
- Trapnell, L. (2009). *Entre culturas: proceso de construcción del Programa FORMABIAP. Sistematización de una experiencia en Perú*. OEI-IDIE. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/entre-lenguas-entre-culturas-proceso-de-construccion-del-programa-formabiap>

Fecha de aceptación: 24/09/2012

Fecha de aprobación: 20/10/2012