

El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Edwin R. Esteban Rivera¹

Katiuska Naveda Flores²

Martha Joo Santa Cruz³

Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú

Resumen

El presente artículo surge del primer informe del seguimiento que se viene realizando al desarrollo del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La cultura, en su rica diversidad, posee valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz. Es una fuerza motriz del desarrollo, no solo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual enriquecedora. El reconocimiento de la diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible y conlleva al diálogo entre civilizaciones y culturas, el respeto y la comprensión mutua (Unesco, 2002). En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú, en la tarea de promover la diversidad cultural, ha implementado el programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe (2012-2014), dirigido a docentes que ejercen la docencia en los niveles de Educación Inicial y Primaria, en contextos

1 Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, de Huánuco, Perú. Miembro del *Centro de Investigación, Formación, Acreditación y Desarrollo Social INNOVANDO*. Correo electrónico: edroer@gmail.com

2 Red de Investigación y Búsqueda de Información (REDINFOR). Correo electrónico: katiuska_na@hotmail.com

3 Lingüista de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Correo electrónico: marthajoo@gmail.com

bilingües, con miras a propiciar en el docente participante el análisis y mejora permanente de su práctica pedagógica.

Palabras claves: acompañamiento pedagógico, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), formación docente.

Pedagogical accompaniment: an experience of in-service teacher training in the context of Intercultural Bilingual Education (IBE)

Abstract

This article comes from the first report on the supervision made to the specialization in Intercultural Bilingual Education (IBE).

In its rich diversity, culture has an intrinsic value for development as well as for social cohesion and peace. It strongly promotes development, not only in terms of economic growth but also as a means of achieving an intellectual, emotional, moral and spiritual enriching life. Recognizing diversity is essential to reduce poverty and to achieve the goal of sustainable development; also, it promotes dialogues, respect, and mutual understanding among civilizations and cultures (Unesco, 2002). With this in mind, the Ministry of Education of Peru, committed with the promotion of cultural diversity, has implemented the specialization in Intercultural Bilingual Education (2012-2014) aimed at teachers in initial education levels of Primary and Initial Education in bilingual contexts, in order to encourage analysis and continuous improvement of participants in their teaching practice.

Key words: *Pedagogical accompaniment, Intercultural Bilingual Education (IBE), teacher training.*

1. La población indígena y la demanda educativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El Perú es un país multicultural y plurilingüe, con alrededor de 47 lenguas vigentes y 37 lenguas extintas. Esta pluralidad lingüística y cultural peruana, lejos de ser considerada una riqueza, ha sido una ocasión para limitar el desarrollo sostenible, las condiciones de educabilidad y del derecho a una vida más humana; ha acrecentado brechas, vulnerabilidad y pobreza entre las etnias nativas y los castellano-hablantes, básicamente concentrados en zonas urbanas (Unicef, 2011).

4.045.713 personas mayores de tres años de edad hablan una lengua originaria; esto equivale al 15.7% de la totalidad de la población en ese rango de edad. De ellas el 83% son quechuas; el 11%, aimaras, y el 6% corresponde a la población de los pueblos indígenas amazónicos.

El Perú es un país que se ubica en el tercer lugar en lo que a la población indígena de América Latina se refiere, superado por Bolivia y Guatemala, y es uno de

los países con mayores niveles de cobertura en Educación Inicial (de 3 a 5 años) y en Educación Primaria: alcanza porcentajes por encima del 97% (Consejo Nacional de Educación, 2011). En las zonas rurales, el porcentaje de niñas que terminan la Educación Primaria va en aumento; sin embargo, la calidad, según los resultados de aprendizaje, no evidencia mejoras sustanciales, sobre todo en las zonas rurales monolingües y bilingües.

La Defensoría del Pueblo identificó la existencia de una demanda potencial en educación intercultural bilingüe, representada primordialmente por la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas de hasta 24 años de edad. Considerando tanto los datos del Censo de Población y Vivienda de 2007 como la población indígena de 3 a 24 años de edad, se puede concluir que dicha demanda estaría constituida aproximadamente por 1.494.253 personas: 189.355 niñas y niños de 3 a 5 años, 424.611 niñas y niños de 6 a 11 años, 365.039 adolescentes de 12 a 16 años y 515.248 jóvenes de 17 a 24 años. Si consideramos un promedio de carga docente de 25 estudiantes por profesor, la cantidad total de estudiantes requeriría aproximadamente 60.000 docentes formados en Educación Intercultural

Bilingüe en la modalidad básica regular y alternativa —sin mencionar la población indígena no declarada como tal en el último Censo de Población y Vivienda—.

Un dato adicional refiere que «el 46.0% de los profesores de las escuelas de todo el país denominadas EIB carece de formación en esta especialidad, mientras que el 59.5% de los profesores de las comunidades indígenas de la Amazonía son hispanohablantes o hablan una lengua indígena distinta a la de los niños y niñas con quienes trabajan» (Defensoría del Pueblo, 2011: 237).

A la luz de estos datos, podemos afirmar que existe una demanda no atendida en la formación inicial docente en carreras de Educación Inicial y Educación Primaria Intercultural Bilingüe en zonas con mayor población de niños y niñas cuya primera lengua es diferente a la del castellano. Es así que tenemos, por ejemplo, la región de Apurímac, con más del 60% de hablantes de lengua quechua, que carecen de docentes en la especialidad para atender a los niños de hasta 5 años de edad; de igual manera ocurre en otras regiones, como Cusco y Puno.

En el Perú, la formación de docentes en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se efectúa en dos niveles: la formación inicial y la formación en servicio. La formación inicial está a cargo de los institutos de educación superior pedagógicos, que ofrecen la carrera de Educación Intercultural Bilingüe; suman en total 23, de los cuales 17 pertenecen al ámbito andino, y 6, al amazónico. La formación en servicio está a cargo del Ministerio de Educación, que busca actualizar a los docentes vinculados en el país.

2. Programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe 2012-2014

Teniendo en cuenta el escenario precedente, en el marco de la propuesta de Escuelas Marca Perú y el Buen Desempeño Docente, el Ministerio de Educación, a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), viene implementando el programa de especialización docente en Educación Intercultural Bilingüe en los niveles de Educación Inicial y Primaria en los ámbitos andino y amazónico.

En el periodo entre 2012 y 2014 se viene ejecutando el programa en las siguientes regiones del Perú, como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. Programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe 2012-2014.

Región	DOCENTES ATENDIDOS		
	Inicial	Primaria	TOTAL
Amazonas	24	183	207
Ayacucho	48	210	258
Cusco	68	192	260
Junín	0	206	206
Loreto	55	326	381
Puno	139	366	505
Ucayali	73	324	397
TOTAL	407	1.807	2.214

Fuente: Dirección de Educación Superior Pedagógica

El programa de especialización docente en Educación Intercultural Bilingüe tiene como propósito el fortalecimiento de las capacidades específicas del docente de aula que trabaja en contextos bilingües. Dichas capacidades permitirán diversificar con eficacia el currículo escolar y conducir actividades de aprendizaje, valorando, respetando e integrando la cultura de los estudiantes, haciendo uso oral y escrito de la lengua originaria en las interrelaciones y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las capacidades pedagógicas y lingüísticas se fortalecen cuando el docente experimenta un significativo proceso de inmersión social y cultural por conocer la cosmovisión y los saberes andinos y amazónicos del entorno comunal y familiar de los educandos. Asimismo, el docente compromete su actuación con las causas de su pueblo y de la comunidad donde labora, involucrando en el proceso educativo, de manera efectiva, a los líderes, autoridades y sabios indígenas (*yachaq*) y, en general, a los miembros de la comunidad. Con estas bases podrá enrumbarse en procesos individuales o colectivos de intervención pedagógica pertinentes y democratizadores del conocimiento, como expresión del rol mediador cultural del docente entre el saber universal y el saber popular (Ministerio de Educación, 2012).

Se concibe que el profesional de la educación es un ser ético, reflexivo e innovador, capaz de autoevaluarse y actualizarse constantemente para construir nuevos saberes, asumir compromisos con la sociedad,

trazarse objetivos y metas con sus estudiantes y con la colectividad profesional. Cuenta con un conjunto de competencias, que se evidencian con el acervo de sus saberes y experiencias, y con una responsabilidad de sus prácticas profesionales ante la sociedad, demostrando autonomía profesional para poner en juego sus capacidades en la toma de decisiones y plantear propuestas que conlleven a mejorar su práctica pedagógica (Ministerio de Educación, 2012).

3. Enfoques del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe 2012-2014

Los enfoques asumidos por el programa de especialización en EIB, 2012-2014 (Ministerio de Educación, 2012) son los siguientes:

Enfoque crítico reflexivo

El enfoque crítico reflexivo busca que los docentes participantes del programa de especialización se involucren en un proceso de cambio educativo y de compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y reconstrucción crítica de su propia práctica pedagógica. Este enfoque nos remite al perfil de un docente flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales.

La docencia crítica desarrolla procesos reflexivos a nivel individual y colectivo, cuestiona el por qué y el para qué de la educación, investiga y devela significados, promueve la construcción de propuestas educativas más pertinentes y de relaciones humanas a favor de la equidad y la justicia social.

El docente crítico reflexivo hace realidad la función social de la educación, desarrollando un rol comprometido con la dinámica de cambio socioeducativo que requiere cada contexto local, regional y nacional. En este sentido, el rol del docente crítico reflexivo no solo queda en su aula, sino que trasciende al contexto institucional, social y comunitario, con una búsqueda de construcción de igualdad, orientada a la transformación de la sociedad.

La reflexión y el análisis ético-político de la práctica pedagógica siempre deben constituirse en una fuente para nuevas propuestas e innovaciones, que a su vez

deben seguir siendo reflexionadas de forma personal y colectiva para afirmar el profesionalismo con ética, responsabilidad, compromiso social y autonomía.

Enfoque intercultural crítico

La *interculturalidad*, como concepto y práctica, significa “entre culturas”; hace referencia a la relación armónica, respetuosa y valorativa entre dos o más culturas, que se caracterizan por la diversidad cultural y lingüística. La coexistencia y la interrelación permanente de comunicación y aprendizaje entre personas y grupos propician la interculturalidad. Sin embargo, cuando hablamos de la relación de una cultura consigo misma, mediante procesos de recuperación, revitalización y desarrollo identitario con la propia cultura, estamos refiriéndonos a la *intraculturalidad*.

Desde esta perspectiva, el enfoque intercultural crítico está orientado pedagógicamente a la transformación y construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, vivir y convivir. La interculturalidad, entendida críticamente, es algo por construir (Viaña, Tapia & Walsh, 2010). De ahí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético, epistémico y pedagógico, que se afirma en la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad y la discriminación.

En ese marco, la interculturalidad crítica es y será una herramienta pedagógica para garantizar la formación de una docencia intercultural, crítica, reflexiva, capaz de compatibilizar el interés particular con el bien común en la diversidad de nuestro país; posibilidad que coadyuvará en la construcción de “un mundo más justo y transparente”. Así, la formación del docente en servicio supone dinamizar su participación en y con la comunidad donde labora, para lo cual requiere desarrollar capacidades intra e interpersonales que favorezcan su actuación como protagonista de la transformación educativa requerida.

Por ello, un docente intercultural:

- Es un mediador del diálogo intercultural.
- Es un agente que propicia la afirmación de la identidad.
- Asume un compromiso con el desarrollo local, regional y nacional.

- Posee la capacidad de resolver conflictos.
- Ejercita la tolerancia activa y la estimación de lo diferente.

Por consiguiente, la formación del docente intercultural deberá constituirse en un proceso de desarrollo identitario a partir de la reflexión crítica y permanente sobre su propia práctica pedagógica y del análisis de la pertinencia de su quehacer según las condiciones del entorno sociocultural donde labora; todo lo cual le ha de permitir resignificar su práctica, autovalorarse como generador de saber, develar significados, contribuir a la construcción de nuevos sentidos e identidades y convertirse en promotor de cambio educativo y social.

Enfoque comunicativo sociocultural

El enfoque comunicativo conlleva a tener en cuenta el contexto sociocultural, para que la comunicación con las personas se realice de forma efectiva, adecuada y pertinente.

Este enfoque está basado en los siguientes principios:

- El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personal y sociocultural del individuo.
- La relación existente entre el discurso, la cognición y la sociedad.

- El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.
- El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social.
- El carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje.

4. Malla curricular del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe

La malla curricular está compuesta por cuatro módulos formativos, uno por ciclo. Cada módulo formativo integra cuatro grandes componentes: 1) investigación desde la acción pedagógica, 2) conocimientos disciplinares en el marco de la educación intercultural bilingüe, 3) pedagogía y didáctica en educación intercultural bilingüe, 4) desarrollo personal. El eje articulador de los componentes es la investigación desde la acción pedagógica, que permite desarrollar un ejercicio permanente de reflexión sobre la propia práctica y la construcción de saberes pedagógicos situados.

Los programas de especialización docente tienen una duración de cuatro ciclos y son desarrollados en el marco de los convenios establecidos entre el Ministerio de Educación y las universidades nacionales e institutos de educación superior pedagógicos públicos con rango universitario.

Tabla 2. Malla curricular del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe 2012-2014.

Componentes, bloques temáticos				
Ciclo	Investigación desde la acción pedagógica	Conocimientos disciplinares en el marco de la EIB	Pedagogía y didáctica en la EIB	Desarrollo personal
	Bloques temáticos	Bloques temáticos	Bloques temáticos	Bloques temáticos
I	Investigación Acción I	Inducción a la Plataforma Virtual	Currículo Intercultural	Desarrollo Personal I
		Cultura, Lengua y Sociedad	Didáctica L1 (comprensión y expresión oral) I	
		Lengua Originaria I	Didáctica L2 (comprensión y expresión oral) I	
II	Investigación Acción II	Educación Intercultural	Didáctica L1 (comprensión y expresión oral) II	Desarrollo Personal II
		Comunicación Hispana I	Didáctica L2 (comprensión y expresión oral) II	
		Lengua Originaria II	Didáctica de la Matemática de la EIB (número, relaciones y operaciones) I	

Continuación Tabla 2. Malla curricular del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe 2012-2014.

III	Investigación Acción III	Gestión Comunitaria	Didáctica L1 (comprensión de textos) I	Desarrollo Personal III
		Educación Bilingüe	Didáctica L2 (comprensión de textos) I	
		Lengua Originaria III	Didáctica de la Matemática de la EIB (geometría y medición) II	
		Comunicación Hispana II		
IV	Investigación Acción IV	Educación Intercultural Bilingüe	Didáctica L1 (producción de textos) I	-----

El componente de investigación desde la acción pedagógica se realiza en dos dimensiones:

- a) Clases presenciales.
- b) Acompañamiento pedagógico especializado.

Tabla 3. Distribución de horas del componente investigación desde la acción pedagógica.

Componente de investigación desde la acción pedagógica			
Bloques temáticos	Clases presenciales	Acompañamiento pedagógico especializado	
		Visitas al Docente en su Contexto (VIDOC)	Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC)
Investigación Acción I	30	40	10
Investigación Acción II	40	40	10
Investigación Acción III	40	40	10
Investigación Acción IV	30	40	10
TOTAL	140	160	40

5. Acompañamiento pedagógico especializado

El término *acompañamiento* es un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto.

El acompañamiento es un proceso que implica utopía y pragmatismo; hace referencia a un trabajo

sistemático que permite a los sujetos leer e interpretar el futuro y, por lo tanto, trascender el inmediatismo. Les permite vivir y analizar el presente con realismo. De ahí el empeño en que acompañantes y acompañados desarrollan la iniciativa y la propositividad. Esta concepción motiva una actitud que favorece la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas, de las relaciones y de la articulación con el contexto (García Romero, 2012).

El FONDEP considera el acompañamiento como un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por los docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los

aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela (Montes García, 2010)

Según el Ministerio de Educación (2010), el acompañamiento pedagógico especializado es un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, quien interactúa con el docente participante para promover la reflexión crítica sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos teóricos que están detrás de ella, evaluar su pertinencia al contexto sociocultural y arribar a la toma de decisiones de los cambios necesarios para una transformación y mejora constante, promoviendo de esta manera el logro de aprendizajes en una perspectiva integral.

El acompañamiento pedagógico busca fortalecer el desarrollo personal del docente, a partir de procesos vivenciales que permitan el fortalecimiento de la autoestima y la mejora de sus actitudes para una relación asertiva con sus pares y estudiantes, generando un clima institucional adecuado para la convivencia escolar.

Es una estrategia central que consiste en ofrecer un soporte técnico y afectivo (emocional, ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas del docente. Está centrado en el desarrollo de las competencias de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela.

El acompañamiento pedagógico especializado se desarrolla en dos estrategias:

a. Visitas al Docente en su Contexto (VIDOC)

Esta estrategia consiste en la visita del acompañante pedagógico especializado al docente participante en el contexto donde labora, lo que significa establecer relaciones con el quehacer pedagógico del docente, sus estudiantes, sus pares, padres de familia y comunidad.

Contempla el proceso de observación participante, de registro y procesamiento de información, de asesoría individual crítica reflexiva, de toma de decisiones (acuerdos y compromisos de mejora).

La observación participante supone la capacidad de percibir, a través de la observación y el diálogo, las expresiones, actitudes y relaciones con los otros,

las fortalezas y debilidades de la práctica docente, la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica en el aula.

El especialista del acompañamiento observa involucrándose en el contexto del observado para recoger la mayor cantidad de información relevante con relación a la práctica pedagógica del docente participante, de índole tanto cualitativa como cuantitativa. En el registro de información que realiza el acompañante pedagógico, detalla los hechos y relaciones del docente con los demás elementos del contexto escolar. Esta acción tiene carácter prioritario porque es a partir de ella que se generan los cuestionamientos y la reflexión. Asimismo, no solo se limita a la observación y registro desde fuera; el acompañante interviene en la sesión de aprendizaje indagando con el docente o los estudiantes sobre los procesos pedagógicos que no se identifican claramente o las acciones realizadas cuya finalidad no se puede determinar, esto con el propósito de ampliar la información y contar con un mayor sustento para poder procesar la información y obtener conclusiones. En esta fase se puede utilizar una ficha para el registro del acompañamiento pedagógico y el cuaderno de campo.

Después del registro se pasa al procesamiento de la información recogida. El acompañante, tras el análisis y reflexión individual y el establecimiento de relaciones con los supuestos teóricos a partir de lo observado e indagado (estudiantes con docentes, con el ambiente del aula, con el material didáctico, con la metodología, etc.), obtiene conclusiones para caracterizar el desempeño pedagógico del docente, identificando los enfoques y supuestos que aplica en su práctica, los procesos que desarrolla, sus resultados, etc. Sobre esta base el acompañante inicia el proceso de asesoramiento crítico colaborativo.

La asesoría se desarrolla en el marco de un enfoque crítico colaborativo, que motive al docente a descubrir los supuestos que orientan su práctica pedagógica y la reflexión sobre su pertinencia en el contexto de su institución educativa, teniendo en cuenta el enfoque intercultural. Ello supone no solo dialogar con los saberes, experiencias y la forma de aprender, sino cuestionar todos los procesos pedagógicos realizados por el docente durante su práctica en el aula y fuera de ella, cuestionar —mediante preguntas y repreguntas— la planificación, la metodología, la relación con los estudiantes, con sus pares, la forma de evaluación, los materiales utilizados, la distribución del aula,

la propuesta alternativa, etc., con el fin de provocar la reflexión crítica en el docente, de hacerle notar si aplica oportunamente en su contexto las teorías, el modelo pedagógico, el conocimiento disciplinar y las habilidades sociales y de permitirle replantear, cuando sea necesario, sus supuestos teóricos y su práctica pedagógica, en pro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de este proceso, el acompañante pedagógico especializado colabora con el docente participante en todos los procesos de la investigación acción. Identifican el problema (mediante el diagnóstico), diseñan la propuesta pedagógica alternativa innovadora y la ejecutan y sistematizan, dando lugar a que el docente en ejercicio reflexione crítica y permanentemente su práctica para lograr transformarla.

b. Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC)

Los Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC) son espacios de interacción y reflexión permanente entre los docentes de un grupo de aprendizaje o red. Los docentes del grupo comparten sus experiencias, debaten sobre sus reflexiones pedagógicas y establecen pautas para la mejora de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, son espacios para compartir sus propuestas pedagógicas alternativas expresadas en los proyectos de investigación acción.

Los CIAC se desarrollan en grupos de ocho participantes a cargo del especialista del acompañamiento pedagógico especializado. Se desarrollarán dos reuniones de CIAC por ciclo y cada una con una duración de cinco horas.

6. Percepción de los docentes participantes sobre el acompañamiento pedagógico

No es posible atribuir solo al acompañamiento pedagógico los logros o no del programa, pero sí es posible conocer la percepción que tienen los docentes participantes, es decir, los beneficiarios directos. Para este fin se realizaron grupos focales y entrevistas a fondo a los docentes participantes de la región Junín, valorando sus beneficios.

Beneficios del acompañamiento pedagógico

El 95% de los entrevistados manifestó que el acompañamiento pedagógico es muy beneficioso para

ellos. María Huaroto dice: «Las visitas que realizan los especialistas de acompañamiento sí beneficia a mi persona, en mi hablar pedagógico en el aula. Me aclara algunas dudas para realizar la investigación desde mi práctica pedagógica. En la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje para compartir con los estudiantes».

Por su parte, la docente Norma Quispe Ayuque menciona: «El acompañante me orienta sobre cómo utilizar los instrumentos de evaluación, me recomienda la elaboración de materiales didácticos y estrategias de aprendizaje para los diferentes temas». Otra docente se muestra agradecida con el trabajo de los acompañantes: «Gracias a las visitas y asesoramiento del especialista, he aprendido a elaborar materiales para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes», expresa la docente Felicia Jesús Porras. Bertha Carrión manifiesta: «Lo más significativo que aprendí fue registrar mi práctica pedagógica, realizar la investigación acción como una forma de mejorar mi práctica pedagógica».

Estas expresiones tienen relación con lo previsto. Según el Ministerio de Educación (2012), el acompañamiento pedagógico debe permitir al docente de aula: descubrir las inconsistencias entre la teoría y la práctica en el aula y más allá de ella, en relación con el contexto social, cultural y político; explicitar el saber pedagógico en uso, valorando los saberes resignificados y construidos en cada contexto particular; diseñar alternativas de cambio y mejora de la práctica pedagógica; potenciar la identidad profesional, la relación con el saber y con el sentido ético; fortalecer su desarrollo personal, que incluye elevar su autoestima y la mejora de sus actitudes.

El acompañamiento pedagógico, al igual que en la experiencia de República Dominicana, permite a los sujetos del acompañamiento y los acompañantes convertir la cotidianidad escolar en un laboratorio de nuevas ideas, de experiencias socioeducativas ricas en valores humanos, sociales, políticos y ecológicos. Las aulas, los centros educativos y las comunidades de referencias ponen en práctica la cercanía y la contraloría social y educativa, así como los proyectos comunes y específicos, que superan el aislamiento y potencian el trabajo compartido.

Este carácter utópico y pragmático también pone énfasis en un acompañamiento que se expresa en acciones significativas y pertinentes para los acompañados

y los acompañantes. En este tenor, implica participación consciente, libre y sostenida de los acompañados (García Romero, 2012).

Un punto importante de destacar es que la mayoría de las instituciones educativas de EIB se encuentran alejadas de la urbe, por lo tanto, el desplazamiento de los especialistas del acompañamiento resulta muchas veces peligroso, y a ello se suma que las Instituciones de Formación Docente (IFD), que ejecutan el programa en convenio con el Ministerio de Educación, no les remuneran a su debido tiempo: algunas veces hacen efectivo los pagos después de tres o más meses de retraso. Aun así, los especialistas cumplen su labor. La docente participante María Martínez Salomón dice estar contenta con el acompañamiento pedagógico porque «me ayuda en los aspectos de mi práctica pedagógica, [el especialista] nos da alternativas para mejorar en nuestra labor pedagógica, a veces nos traen algunos documentos que no podemos tenerlo, porque mi institución educativa queda en el Río Ene. Para llegar a mi escuela se va en carro desde San Martín de Pango a Puerto, de ahí se toma bote por siete horas». Hay instituciones educativas aún más lejanas; transitar por la espesura de la selva es toda una travesía.

Dificultades del acompañamiento pedagógico

Sobre las dificultades que tienen los docentes participantes en la realización del acompañamiento pedagógico, se manifiestan dificultades en relación con el horario de los encuentros para algunos docentes, pero la mayoría no observa ningún problema. Lo cual significa que los pequeños inconvenientes que se presentan son opacados al concebirse que el acompañamiento pedagógico es una construcción compartida entre los sujetos. Por esto, tanto los acompañantes como los acompañados experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades ciudadanas. Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen. Su sentido humano y transformador implica nuevos esquemas y nuevas lógicas en las experiencias educativas que se propician y priorizan, en las estrategias utilizadas y en las políticas que orientan los diferentes cursos de acción. De esta manera se crean las estructuras de apoyo necesarias para que el contexto del acompañamiento sea el más adecuado (García Romero, 2012).

¿Seguir con el mismo acompañante o reemplazarlo?

El programa consta de cuatro ciclos, con una duración aproximada de cuatro cada uno. La mayoría de docentes participantes entrevistados prefieren que un mismo acompañante les guíe los cuatro ciclos. Bertha Carrión considera que no se debe cambiar de acompañante «para continuar el mismo aprendizaje e interaprendizaje, de ser otra podría haber contradicciones o no se puede trabajar». «Debe ser la misma persona, porque permitirá un trabajo eficiente ya que llevamos conocimiento en el trabajo y también nos motiva a trabajar sin desmayar», dice Yuri Padilla. «Debemos permanecer con nuestro acompañante, ya que me trae novedades y está capacitado», enfatiza Norma Quispe.

Los pocos docentes que desean que se cambie de especialista son quienes consideran que el nivel académico que presentan sus acompañantes no es el adecuado. Al respecto cabe precisar que los programas de segunda especialidad y otros desarrollados por el Ministerio de Educación no son acompañados por ser articulados a un sistema de formación de formadores, como sí sucede en Argentina y Chile (Vezub & Alliaud, 2012) o en Ecuador con la formación de *mentores*.

En el Perú se establecen metas de atención muy altas en los programas de capacitación a los docentes en servicio, al no contar con el número suficiente de docentes acompañantes con el perfil para ejercer tan delicada función. El déficit de acompañantes idóneos se agudiza en contextos bilingües como el caso peruano. No olvidemos que el Perú, Ecuador, Bolivia y Guatemala tienen el mayor porcentaje de población indígena del continente americano, con diversidad etnolingüística (Unesco, 2004). Entonces, al no contar con formadores idóneos en suficiente número, en algunas ocasiones las instituciones de formación docentes (que casi en su totalidad son universidades) recurren a profesores que no tienen la formación respectiva.

Sugerencias al acompañamiento pedagógico

Tres son las sugerencias más recurrentes de los docentes participantes:

1. El proceso de acompañamiento debe ser más constante. Actualmente se efectúan dos visitas por mes. Cada visita dura cinco horas. El pedido es que al menos se haga una visita por semana.

2. Los acompañantes deben ejecutar clases con los estudiantes de cualquier docente participante, para de esta manera conocer si la teoría que ellos tienen es pertinente para el contexto del docente.
3. Se debe evaluar el desempeño y fortalecer permanentemente las competencias de los acompañantes.

7. Percepción de los especialistas sobre el acompañamiento pedagógico

Para los acompañantes pedagógicos el principal obstáculo que tuvieron al iniciar el programa fue la resistencia al cambio por parte de los docentes participantes. No es fácil dejar formas rutinarias de enseñar, tampoco es sencillo asumir nuevos enfoques de investigación, como el de la investigación acción pedagógica.

También es obstáculo el hecho de que un profesor sea al mismo tiempo director de la institución educativa. «Los docentes que son directores descuidan a sus estudiantes y no cumplen con sus documentos de aula», dice la especialista del acompañamiento pedagógico Ana Matos.

Por otra parte, la lejanía de las instituciones educativas con relación a las capitales de provincia dificulta el traslado de los acompañantes.

Venciendo estas y otras dificultades el trabajo de los especialistas del acompañamiento pedagógico continúa. Todos coinciden en señalar que la resistencia al cambio inicial mostrado por los docentes participantes se ha revertido y hoy se encuentran motivados, deconstruyen su práctica pedagógica, están en proceso de elaboración de la propuesta pedagógica alternativa.

Obviamente, la posibilidad de transformar y enriquecer las prácticas no depende únicamente de los modelos de formación y de la calidad de los dispositivos, sobre todo cuando se dirigen a un profesorado heterogéneo, con diversas trayectorias, experiencias y formación previa. Sin embargo, la investigación y literatura especializada ha mostrado que algunas concepciones y estrategias tienen más probabilidades que otras de desencadenar los cambios deseados.

Así lo muestran las conclusiones de Ingvarson y sus colegas (2005), por ejemplo, que evaluaron más de 80 programas de desarrollo profesional docente en Australia, sobre la base de 3.250 encuestas que

respondieron los profesores participantes de estas iniciativas. Las experiencias de formación continua estudiadas por los investigadores presentaban las siguientes características:

- Aprendizaje a través de la investigación acción.
- Procesos de tutoría, acompañamiento o *coaching*.
- Condiciones institucionales que facilitaban la utilización de los resultados de la investigación para mejorar las prácticas.
- Empleo de plataformas virtuales para el aprendizaje de los maestros.
- Reconocimiento, certificación formal a los participantes o entrega de premios.
- Realización de conferencias y seminarios.

Los autores encontraron que el apoyo institucional, el aprendizaje activo, la existencia de sistemas de seguimiento y el grado en que estos programas habían generado trabajo en equipo o comunidades de aprendizaje profesional estaban entre los elementos que favorecieron el cambio en los profesores. Es de destacar que este tipo de factores están presentes, en mayor o menor medida, en las experiencias de Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal (Vezub, 2010).

A modo de conclusión

A pocas semanas de finalizar el segundo ciclo del programa de especialización docente en Educación Intercultural Bilingüe en los niveles de Educación Inicial y Primaria de la educación básica regular, los más de dos mil docentes beneficiarios vienen interiorizando los contenidos de los diferentes bloques temáticos y desarrollando paulatinamente las competencias previstas. El acompañamiento pedagógico, caracterizado por el trato personalizado entre el docente participante y el especialista del acompañamiento pedagógico, está permitiendo estrechar lazos amistosos, generar confianza y asumir compromisos para mejorar la práctica del docente participante. La investigación acción asumida como eje articulador entre los diferentes componentes está abriendo el camino para que los docentes participantes desarrollen la capacidad de deconstruir y reconstruir permanentemente su práctica pedagógica, acorde al contexto donde labora. Finalmente, se hace necesario seguir fortaleciendo las capacidades investigativas y dominio teórico metodológico de los especialistas del acompañamiento para mejorar la asesoría que dan a los docentes participantes.

Referencias bibliográficas

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CECOSAMI.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

GARCÍA ROMERO, Dinorah (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Términos de referencia para establecer convenios con universidades nacionales e institutos de educación superior pedagógicos públicos con rango universitario para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente*. Lima.

MONTES GARCÍA, Jaime (2010). *Acompañamiento pedagógico, lecciones de una experiencia rural*. Lima: Grafimax Perú.

RAMA, Claudio (2009). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en*

el siglo XXI. Vol. 2. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

UNESCO (2002). *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Francia: Unesco.

UNESCO (2004). *Educación en la diversidad, experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: IIPE/Unesco.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: Unesco.

UNICEF (2011). *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

VEZUB, Lea F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE/Unesco.

VEZUB, Lea F. y ALLIAUD, Andrea (2012). «El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles». Conferencia. Uruguay: Organización de los Estados Iberoamericanos.

VIAÑA, Jorge, TAPIA, Luis y WALSH, Catherine (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 03-04-2013 Aprobado el 22-06-2013