



El proyecto integrador como experiencia formativa en estudiantes y profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas*

The Integrative Project as a Formative Experience in Students and Professors from the Universidad Intercultural de Chiapas

Resumen

La fragmentación de contenidos es una preocupación latente en los debates educativos, dando lugar a propuestas didácticas como el proyecto integrador; instrumentado como dispositivo pedagógico en la formación del estudiantado de la Universidad Intercultural de Chiapas (México), asegurando el aprendizaje articulado de los contenidos. Partiendo del enfoque etnográfico, este artículo analiza la experiencia de estudiantes y profesores del curso Vinculación con la Comunidad, de la Licenciatura en Lengua y Cultura, reflexionando sobre el impacto del proyecto integrador en los estudiantes. Los resultados de la observación participante y entrevistas permitieron identificar la aceptación del proyecto integrador y los problemas asociados al acompañamiento del profesorado. La principal conclusión es que la inclusión del proyecto integrador representa retos pedagógicos que develan problemas estructurales para la construcción de competencias educativas interculturales reflejados en el trabajo en las aulas, en la formación pedagógica del profesorado y en las percepciones sobre los conocimientos previos del estudiantado.

Palabras clave: educación intercultural, investigación sobre el currículo, método de enseñanza, población indígena, proyecto integrador.

Autores

José Bastiani Gómez

Lcdo. en Sociología

PhD. en Ciencias en Ecología

y Desarrollo Sustentable

Universidad Intercultural de Chiapas

bastianjose14@hotmail.com

María Minerva López García

Lcda. en Psicología

PhD. en Educación

Universidad Autónoma de Chiapas

lpezgm@gmail.com

Recibido: 12-10-2016

Aprobado: 13-12-2016

* Artículo resultado del proyecto de investigación *La educación intercultural bilingüe entre los Ch'oles de Chiapas*. Ejecutado en el periodo 2014-2016.

Abstract

Content fragmentation is a latent concern in educational debates, giving rise to didactic proposals such as the integrative project. It has been instrumented as a pedagogical device in the training of students at the Intercultural University of Chiapas (Mexico), ensuring the articulated learning of the contents. Based on the ethnographic approach, this article analyzes the experience of students and teachers attending the course “Connecting with Community” part of the Teaching Training Program in Language and Culture, reflecting on the impact of the integrative project on students. The results of the participant observation and interviews allowed the acceptance of the integrative project, and the problems associated to the role of companion by the teaching staff to be identified. The main conclusion is that the inclusion of the integrative project represents pedagogical challenges that reveal structural problems for the construction of intercultural educational competences reflected in classroom work, teacher training and perceptions about students’ previous knowledge.

Keywords: intercultural education, curriculum research, teaching method, indigenous population, integrative project.

Introducción

La educación intercultural a nivel superior, en el estado de Chiapas, se materializa con la creación en el año 2005, por decreto del Gobierno del Estado, de la Universidad Intercultural de Chiapas (en adelante UNICH),² ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (México), con sedes en los municipios de Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulijá; considerados puntos geográficos de encuentro de pueblos tseltales, ch’oles, tojolabales y tsotsiles.

² La Universidad Intercultural de Chiapas se creó por decreto Gubernamental en el año 2005 en la región de los Altos de Chiapas, considerada como la región socioeconómica más pobre del país, con alto índice de rezago educativo y con una conflictividad histórica indígena frente al estado nacional que desembocó en la insurrección del Movimiento Zapatista de 1994. Allí confluyen mayoritariamente los grupos indígenas tzeltal y tsotsil y en menor proporción hispanohablantes. Se deduce que la creación de esta Universidad Intercultural se inscribe en esta coyuntura política para atender con educación superior a jóvenes indígenas de los pueblos y comunidades aledañas a la región.

Según el Plan Institucional de Desarrollo 2013-2024, la UNICH tiene como misión ser una institución de Educación Superior Pública y descentralizada del Gobierno del Estado, que sobre la base del Modelo educativo intercultural forma a 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 en la construcción de una sociedad con mejor calidad humana.

La institución oferta los siguientes seis (6) programas educativos: a) Comunicación Intercultural, b) Turismo Alternativo, c) Lengua y Cultura, d) Desarrollo Sustentable, e) Médico Cirujano y f) Derecho Intercultural. Inicialmente las cuatro (4) primeras licenciaturas fueron ofertadas en el año 2005 bajo una concepción curricular *tradicional*,³ construyéndose los objetivos

³ Por currículo tradicional se entiende aquella concepción que se vertió en la elaboración de los pla-

del perfil de egreso, una fuerte vigilancia en el desarrollo de los cursos de manera programática, estricto cumplimiento del desarrollo de los cursos en los tiempos programados y un sistema de calificaciones sin ampliar la concepción de evaluación como proceso calificable. Las anteriores, entre otras situaciones, irradiaron el desarrollo de los programas de estudios, particularmente el de Lengua y Cultura, dándose para el 2011 un proceso de innovación bajo el modelo de competencias.

El modelo educativo de la Universidad está basado en el Modelo Educativo Intercultural propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP-CGEIB, 2006), con el propósito de formar profesionales con alto compromiso con las comunidades indígenas, revalorando sus saberes, difundiendo sus valores, abriendo espacios para revitalizar, desarrollar y consolidar las lenguas originarias y promover un diálogo permanente con las comunidades de desarrollo científico y contemporáneo.

El rediseño de los programas de estudio iniciado en el 2011, involucró al colegiado de profesores en la tarea de instrumentar el Proyecto Integrador (PI), como dispositivo pedagógico con el propósito de asegurar el aprendizaje profundo de los contenidos de forma articulada; evitando su fragmentación para el logro de las competencias. Junto con esta decisión de carácter operativa, se desarrollaron talleres de formación

nes y programas de estudio en la que se concibe el proceso educativo como la transmisión del conocimiento existente, conocimiento para sí mismo, valoriza el conocimiento de las materias, asume jerarquías y establece fronteras entre el conocimiento escolar y cotidiano, entre otras.

con el resto del profesorado, siendo la instancia encargada para tal tarea el Departamento de Modelo Educativo de la Universidad. El fundamento de esta decisión de orden operativa, se da en coincidencia con la preocupación de Torres (2012) cuando señala que irónicamente algunas personas pueden declarar que “lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico” (p.29); argumentando las razones del currículo integrado en un contexto de globalización e interdisciplinariedad.

Atender a la fragmentación de los contenidos ha sido una necesidad apremiante en todos los sistemas educativos que se preocupan por resolver esta problemática desde diferentes propuestas, siendo este el caso estudiado en el presente artículo, que busca analizar el proyecto integrador de la UNICH como estrategia didáctica, a partir de las percepciones del estudiantado de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas. Para tal efecto, a continuación se presentan los elementos de orden conceptual, identificando los principales antecedentes con respecto al desarrollo e implementación de esta propuesta didáctica; desarrollando seguidamente la metodología utilizada. Finalmente se describen y discuten los resultados, apuntando hacia las conclusiones.

Elementos conceptuales del proyecto integrador

La fragmentación del conocimiento por disciplinas ha sido fuertemente cuestionada por las metodologías denominadas progresistas, tal como lo sugiere Torres (2012), quien analiza el papel de los estudiosos de

la psicología del aprendizaje, en particular la psicología piagetiana que describía las características del pensamiento en términos de las ausencias, es decir, de lo que no podía hacer o resolver el infante en la etapa sensorio-motriz, preoperacional y en la de operaciones concretas. La aparente limitación identificada en el estudiantado que se encontraba en estas etapas, desde su punto de vista, generó confusión en los educadores, determinando que los primeros no estaban preparados para trabajar desde métodos globalizadores, integrando conocimientos de tipo complejo.

Para Torres (2012), esta forma errónea de pensar de los educadores y administradores educativos, promovió que en las aulas la propuesta de trabajo integrador fuese abandonada durante cierto tiempo, hasta que la recuperación de los estudios sobre cognición situada, hicieron que resurgiera el interés para pensar en estrategias que permitan la articulación de los conocimientos escolares, tomando como referencia realidades concretas en la resolución de problemas específicos.

Con respecto al origen de la estrategia de proyectos integradores, Zabala (2003) plantea que, aunque Kilpatrick estructura y difunde el método por proyectos, no es, sino en los trabajos de Dewey en donde se debe buscar la referencia sobre estas ideas quien, desde 1896 realizó las primeras pruebas en la Universidad de Chicago.

Dewey decidió romper con el intelectualismo que imperaba en la enseñanza y se propuso incorporar a la educación la experiencia del alumno, sus intereses personales y los impulsos hacia la acción. Su visión subraya las diferencias individuales, las aptitudes

sociales de los alumnos en el ambiente escolar y su deseo de participar en el planteamiento y la dirección del propio aprendizaje (Zabala, 2003, p.152).

La propuesta de proyectos integradores ha sido retomado por Tobón (2013) quien hace énfasis en lo socioformativo y el desarrollo de competencias, ganando adeptos interesados en enfoques globalizadores, puesto que destaca el papel de las experiencias que vive el estudiantado en el involucramiento de realidades concretas; se promueve el desarrollo de habilidades y aptitudes para resolver problemas, tomar decisiones y reflexionar acerca de las respuestas que dan a las preguntas que se realizan en el trayecto de su formación. Por lo tanto, el punto de partida del método de proyectos es el interés y el esfuerzo, elementos que todo profesor debe aprovechar para canalizarlas hacia la activación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes; es decir, de las competencias para la formación con una clara y profunda implicación del que aprende.

El trabajo en el aula debe dar paso a un ejercicio en donde el estudiantado deje de aprender virtualmente; en otras palabras, con experiencias simuladas de una realidad que le es ajena y en donde se dificulta la articulación de los contenidos que pueden parecerle arbitrarios y sin sentido, obstaculizando el proceso de re-creación de los mismos, para atender a problemas que vive de forma cotidiana. La vinculación para el logro de la teoría y la práctica no existe en esta forma tradicional de ver la enseñanza, por lo que resulta significativo pensar en la aplicación de metodologías como la de Proyectos o PI, tal como ha sido demostrado en los di-

versos escenarios, particularmente a nivel de la educación superior.

La propuesta de Tobón (2013) sobre la socioformación incluye la formación y consolidación del proyecto ético de vida, el emprendimiento, las competencias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa. Los problemas a resolver pueden ser de orden personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, entre otros. La característica principal de todo proyecto formativo es la transversalidad, que la propone como el abordaje de problemas con los saberes de diversas disciplinas, áreas o campos y:

Permite que los estudiantes aprendan a articular los saberes de varias disciplinas en un problema del contexto y esto les ayuda a tener una mejor comprensión de los contenidos. Además, acerca el mundo educativo con el mundo social, dado que en la vida cotidiana los problemas son transversales y requieren de varias disciplinas para poder resolverse (Tobón, 2013, p.20).

De allí que se establezca una clasificación acerca de los diversos tipos de proyectos que pueden realizarse; desde aquellos que solo tienen la preocupación por vincular contenidos haciendo énfasis en lo interdisciplinario, hasta los que buscan el impacto social a través de la intervención del estudiantado en problemáticas concretas detectadas en la realidad sociocultural.

Hewit (2007) plantea que el PI debe concebirse como una propuesta didáctica que pretende superar los modelos

pedagógicos tradicionales, los cuales favorecen la acumulación fragmentada de conocimientos y que privilegian, ante todo, la cultura disciplinaria académica, excluyendo otras formas de saber, dando como resultado una formación que tiene un carácter descontextualizado y desintegrado. Con la nueva propuesta didáctica, se favorecen también las relaciones dialógicas entre profesores y estudiantes para potenciar las experiencias de aprendizaje significativo en la comprensión del conocimiento re-significado. A la vez que como herramienta pedagógica:

Favorece el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis y de habilidades metacognitivas como la planeación, la argumentación, la solución de problemas y la toma de decisiones entre otras. Además permite la adquisición de habilidades y competencias para apoyar los conocimientos teóricos, prácticos y técnicos necesarios para lograr un ejercicio cualificado de su actividad profesional (Hewitt, 2007, p.237).

En la implementación de esta propuesta didáctica, sobre todo cuando el trabajo es de orden interdisciplinario e incorpora la posibilidad de articular la teoría con la realidad inmediata en la búsqueda de impacto social, debe propiciarse el desarrollo de competencias para observar, planear, diseñar y realizar acciones sistemáticas para promover cambios en el entorno, que sirven de insumo para que se activen los saberes, los conocimientos en proceso, las actitudes y los valores de los estudiantes. En la experiencia que reportan Ruíz, Lamoth, Concepción y Rodríguez (2012),

sobre puesta en marcha de esta estrategia didáctica con estudiantes de ingeniería en informática, reconocen su valor identificando que:

Busca desarrollar en el estudiante un enfoque interdisciplinario para tratar problemas de la disciplina. La identificación y resolución de problemas reales del entorno desde la propia asignatura (...) le aporta al estudiante una práctica profesional, superior a un caso de estudio (Ruíz *et al.*, 2012, p.108).

Una de las ventajas del PI es que promueve la toma de decisiones ante situaciones que requieren respuesta inmediata. En este sentido el carácter resolutivo es concebido como:

Estrategia curricular, los proyectos integradores se pueden implementar en una gran diversidad de proyectos, pero se pueden generalizar en función de cuatro aspectos centrales de un diseño curricular con enfoque de competencias, los cuales son de acuerdo a: a) las competencias que se enfatizan, b) la relación que se establece con las disciplinas, c) por su enfoque, y d) por el grado de participación (SEP, 2014, p.12).

El abordaje de un proyecto integrador, de acuerdo a lo propuesto por Tobón (2013) debe incluir cuatro grandes fases: la primera relacionada con el direccionamiento, la segunda con la planeación, la tercera con la actuación y la cuarta con la comunicación. Cada una de estas fases se concreta en el aula y ayudan a definir la ruta que se seguirá, para que la estrategia tenga el éxito esperado. Así mismo, sus resultados no solo quedan en el espacio académico sino también comunitario, dando seguimiento al trabajo de los estudiantes.

El currículo de la Licenciatura en Lengua y Cultura

El currículo de la Licenciatura en Lengua y Cultura está basado en competencias y pretende que los estudiantes a su egreso sean capaces de gestionar proyectos lingüísticos y culturales de desarrollo comunitario basados en la investigación; con habilidades para fortalecer las lenguas de Chiapas a través de la generación de propuestas para su enseñanza, la elaboración de recursos didácticos y la realización de traducciones. Así mismo, será un promotor de la interculturalidad y la valoración cultural y lingüística.

Los ejes transversales curriculares, en cumplimiento con las expectativas de los objetivos plasmados en el perfil de egreso del plan de estudios de referencia, se hallan estructurados en el mapa curricular en tres áreas de formación: de tipo básica, profesional y de especialización. En el de tipo básico se observan, de forma vertical, catorce (14) cursos que engloban el currículo, siendo veinte (20) cursos en el área profesional y diecisiete (17) en el área de especialización. Por su parte, los ejes de formación son cuatro (4): disciplinar, vinculación con la comunidad, lenguas y sociocultural. En el eje disciplinar son cuarenta y cuatro (44) cursos que orientan la formación básica de los alumnos, en el eje de vinculación son ocho (8) cursos, en el eje de lenguas siete (7) cursos y en el sociocultural seis (6). La malla curricular también contempla que la formación se hará en cuatro años, por lo que son propiamente ocho semestres que permanecen de forma escolarizada (UNICH, 2014).

El ingreso para el estudiantado es anual y durante el primer y segundo semestre se cursa la formación básica, de tercero a quinto semestre la formación profesional y de sexto a octavo la formación de especialización.

Una característica propia del programa educativo es que durante seis semestres el estudiantado debe aprender una lengua originaria y a partir del sexto semestre se abren cuatro líneas de especialización: Traducción, Didáctica de las lenguas, Estudios Interculturales y Gestión y Difusión Intercultural. Para el caso de la línea de traducción el estudiantado debe cursar del sexto al octavo semestre Teoría de la traducción, Traducción técnica y literaria y Terminología.

En la línea de especialización de didáctica de las lenguas cursan Adquisición y aprendizaje de las lenguas originarias, didáctica de las lenguas 1 y 2 y Producción de materiales 1 y 2. En la línea de Estudios Interculturales, el estudiantado cursa Cambios culturales, Epistemologías y enfoques del conocimiento, así como Análisis y Sistematización de la información. En la línea de Gestión y Difusión Interculturales cursan Metodologías para la Participación Comunitaria, Experiencias en Proyectos Socioculturales y Difusión y Promoción Intercultural. Para complementar la especialización cursan optativas en cada uno de los semestres en que se abren las líneas.

En términos operativos, la academia de primer semestre decidió organizar como dispositivo pedagógico el PI, teniendo como eje el curso de Vinculación con la Comunidad, desde donde se planificó, organizó y dio seguimiento a la propuesta de trabajo de los cinco equipos que forman parte de este estudio y que tuvieron

la experiencia de participar en carácter de observadores participantes para recoger información, reflexionar y proponer alternativas de solución a las problemáticas identificadas en las comunidades indígenas a las que asistieron por un espacio intensivo de dos meses. Existe coincidencia entre diversos autores con respecto a la importancia de la colaboración en el aula, por lo que “el trabajo por equipos fortalece la experiencia concreta situacional de su entorno comunitario y también abre la posibilidad de que los estudiantes tengan una amplia aplicación en situaciones futuras” (Díaz, 2006, p.34).

Metodología

Este estudio de tipo interpretativo, tuvo como propósito analizar las percepciones que sobre el PI tienen el estudiantado de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas para identificar el impacto de esta estrategia didáctica.

Para el desarrollo de la investigación se optó por una concepción metodológica cualitativa empleando la descripción y la comprensión como condiciones ineludibles del trabajo etnográfico en el campo de la educación superior. La etnografía se convirtió en el método de comprensión y descripción de la educación en las comunidades escolares (Goetz y LeCompte, 1988). Las descripciones elaboradas durante periodos de clase en grupos permitieron la realización de los juicios de valor explicativo en el desarrollo del PI del estudiantado de primer semestre de la carrera Lengua y Cultura correspondiente al semestre agosto-diciembre de 2014.

Se describieron e interpretaron las actuaciones del estudiantado y profesorado, así como el papel que juega la institución de la Universidad Intercultural de Chiapas *in situ*. El PI sirvió de guía para inducir la realización de este y las relaciones entre el estudiantado y el conocimiento con las prácticas de campo en las comunidades indígenas.

La decisión metodológica de elegir este tipo de estudio se basó en la premisa de que las vivencias sobre la estrategia didáctica como aprendices no se puede recuperar solo a través de preguntas cerradas, es necesario entrar en un proceso de interlocución permanente con el estudiantado para conocer de cerca cómo integran la experiencia de compartir los espacios entre compañeros de aula y el profesorado, con los espacios de las comunidades indígenas.

A través de la guía de entrevista se exploró el significado que el estudiantado tiene sobre el PI, los beneficios que les aporta a su aprendizaje, las principales dificultades a las que se enfrentaron, la valoración sobre el asesoramiento docente, el impacto de la estrategia para conocer la realidad en las comunidades, para analizar críticamente los problemas identificados, para el desarrollo de propuestas de solución y la experiencia de trabajo en equipo para promover la colaboración.

Las entrevistas se realizaron por equipos de trabajo, de tal forma que las respuestas fueron de carácter colectivo, identificando a nivel individual sus experiencias y la forma en que estaban percibiendo la estrategia, su participación, la del profesorado, la relación con los materiales, así como las necesidades que requerían y que debían ser resueltas institucional o personalmente.

La revisión de los productos académicos se realizó inicialmente con una lista de cotejo y posteriormente por cada profesor para identificar la articulación de la teoría con la reflexión sobre las problemáticas identificadas en sí mismos y en las comunidades. Se revisó el estilo de redacción, el citado, el grado de profundización en las temáticas abordadas, pero, particularmente las conclusiones que permitieron resumir los aprendizajes que consideraban habían adquirido a lo largo del semestre. La muestra estuvo constituida por treinta (30) estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lengua y Cultura, de los cuales 64.86 % corresponde al sexo femenino y el 35.14 % al masculino con edades que oscilan entre los 21 y 22 años.

La característica del proyecto integrador que se reporta en este artículo, es que tiene un carácter interdisciplinario y de impacto social, en donde la materia eje fue el Taller de Vinculación con la Comunidad, y una vez identificadas las problemáticas de la comunidad, debían proponer alternativas de solución. Los estudiantes debían integrar los contenidos de los cursos de Diversidad Lingüística de México; Persona, Cultura y Sociedad; Lengua Originaria I; Habilidades del Pensamiento; Procesos Culturales e Interculturalidad; Diversidad Biocultural y Tutoría que llevan durante el semestre escolar (UNICH, 2014).

Los profesores encargados de los anteriores cursos identificaron las competencias que se debían desarrollar en el estudiantado, ofreciendo acompañamiento para el abordaje teórico conceptual, que fue fundamental, puesto que debían activar los conocimientos que paralelamente iban aprehendiendo durante el semestre. Otra de las actividades llevadas a cabo por el profesorado fue la or-

ganización de los equipos, el asesoramiento para el acceso al campo, el acompañamiento en la práctica de observación, recogida de datos y diseño de la propuesta, así como en la definición de los criterios de evaluación del documento final.

Para realizar la investigación de campo, el estudiantado seleccionó las comunidades indígenas para las prácticas de vinculación comunitaria y construcción del PI que traducido en documento formativo sería presentado finalmente a principios del mes de diciembre del año 2014. Para tal caso se organizaron cinco (5) equipos de trabajo con el fin de introducirse en las siguientes comunidades: Ch'ixte' y La independencia del municipio de Huixtán, la cabecera municipal de Chenalho', Barrio Pamal Aquil ubicado en el Municipio de Chanal y Tolbiljá del Municipio de Oxchuc, Chiapas, (Santiz, J. *et al.*, 2014; Gómez *et al.*, 2014; Gutiérrez *et al.*, 2014; Escobar *et al.*, 2014 y Santiz, G. *et al.*, 2014).

En cuanto a las características que debía tener el documento final se precisaron los criterios en términos de presentación, extensión y formalidades editoriales; explicitando que el contenido debía incluir el marco teórico, la metodología, la descripción general de la comunidad, la presencia de la diversidad biocultural, las relaciones sociales y cultura, las conclusiones, las fuentes de información, los anexos y el vocabulario indígena (UNICH, 2014).

Un primer recorte temporal de valoración de los avances del desarrollo de PI fue a finales de octubre, en donde el coordinador de grupo, que imparte la materia de Vinculación con la Comunidad, fue el responsable de convocar a los demás pro-

fesores del grupo para la valoración de los trabajos elaborados en equipos.

Se registró en el diario de campo todas las fases de planificación, de direccionamiento y desarrollo del proyecto. También se revisó el documento guía del PI con el fin de establecer los niveles de correlación de los contenidos de las habilidades y competencias a desarrollar los alumnos durante el tiempo que duró la construcción del documento final del PI. Además de revisar e interpretar los cinco documentos del PI que entregaron a finales de semestre los equipos de trabajo (segunda semana de diciembre),⁴ con el fin de que los cinco profesores que dirigieron los cursos consiguieran la valoración de contenidos, niveles de articulación, capacidad de sistematización y manejos de elementos metodológicos. A lo que se le sumó la evaluación del desarrollo y la concreción del PI como medio de integración de conocimientos de los alumnos y alumnas.

Resultados y discusión

Se encontró que el PI que se reporta en este artículo tiene un carácter interdisciplinario y de impacto social, porque permite identificar, diagnosticar y resolver problemas sociales vinculados a su comunidad y entorno (SEP, 2014). Sin embargo, el profesorado lo intuye im-

⁴ La fecha de entrega de los trabajos de PI se realizó el día 8 de diciembre de 2014 y los estudiantes expusieron al día siguiente. Inicialmente estas actividades se tenían programadas del 1 al 4 de diciembre de 2014. Esta jornada tuvo que ser pospuesta debido a que del 18 al 28 de noviembre se suspendieron actividades escolares en la Universidad porque el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (Sutunich) emplazó a un paro indefinido que duró poco más de 10 días sin actividades universitarias.

plicítamente pero no tiene la suficiente claridad para desarrollar metodológicamente de forma articulada cada una de las fases que se proponen como estrategia didáctica. A parte de lo anterior, los cursos de Diversidad Lingüística de México, Persona, Cultura y Sociedad, Lengua Originaria I, Habilidades del Pensamiento, Procesos culturales e Interculturalidad; Diversidad Biocultural y Tutoría que se desarrollaron durante el semestre escolar (UNICH, 2014) no lograron la integración de sus contenidos para el desarrollo del conocimiento escolar.

A lo largo de la investigación, el estudiantado atravesó por diversos significados sobre el proyecto integrador. En un primer momento -al inicio del semestre- se generó confusión porque pensaban que era una asignatura más que debían cursar y no encontraban respuesta clara a sus inquietudes por parte del profesorado. En un segundo momento -hacia la mitad del semestre- el estudiantado lo concebía como un proyecto de investigación, puesto que el profesorado hacía mucho énfasis en la enseñanza de aspectos de orden metodológico para el diagnóstico de los problemas de la comunidad.

Hacia el final del semestre, el estudiantado sabía que debía dar una respuesta a los problemas detectados sin tener una clara visión de cómo los contenidos de las asignaturas que habían cursado podían dar respuestas concretas. En este esfuerzo, lograron concebir la idea de lo integrador sin saber exactamente cómo lograrlo. Empezaron a ver la estrategia como necesaria, porque en la realidad estaban los elementos que hacían más comprensible lo que los autores señalaban. De esta

manera, el estudiantado consideró que el Proyecto Integrador representaba una oportunidad de aprendizaje de las comunidades originarias que eligieron y que por ello es de carácter situado.

El grado de dificultad en el desarrollo de la estrategia didáctica podría explicarse en términos del grado de participación del estudiantado ya que, a manera de andamiaje, podrían pasar primero del nivel operativo en donde se adscriben a un proyecto, al nivel intermedio donde tienen que aportar elementos para la construcción de acciones en su ejecución y alcanzar, por último, el nivel estratégico donde participan en conjunto con los profesores (López citado en SEP, 2014).

Se encontró que el estudiantado se autodefine como personas bilingües, aceptando su origen indígena, señalando un dominio adecuado del lenguaje oral; pero no así del escrito (incluyendo el español). Si bien la mayoría de los cursos que llevaron durante el semestre fueron dictados en español, aún no han logrado un buen nivel de redacción, problemática que comparten con estudiantes que tienen como lengua materna el castellano. La problemática de la alfabetización académica (Carlino, 2013) no es privativo del estudiantado con una lengua materna indígena, desafortunadamente es un problema común de todo el sistema educativo mexicano.

El estudiantado consideró que la experiencia de recogida de datos fue positiva, apelando al nivel operativo ya antes indicado, a través de la realización de entrevistas y aplicación de cuestionarios; señalaban que este trabajo fortaleció su actitud de respeto ante los casos en donde las mujeres no hablaban directamente con ellos, a no ser que tuvie-

ran el permiso de los padres o de los esposos. Esta situación los llevó a confrontar su vida y trayectoria escolar que les ha permitido tener espacios de libertad identificándolos como pobres en el caso de las mujeres. La confrontación también ocurrió cuando evaluaban el rol que estas asumen frente a sus familias, destacando las prácticas de patriarcado que, a sus ojos como estudiantes de nivel superior, les parecen poco aceptables, porque la escuela sitúa en un “lugar de resistencia y negociación que permite la transformación cultural donde es mediado por el diálogo intercultural entre estudiantes y actores comunitarios indígenas” (Gómez, 2014 p.25).

Con respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento, en particular el pensamiento crítico, el estudiantado coincide en señalar que requieren mayores habilidades para hacer un análisis más profundo sobre las formas de vida comunitaria: reconocen que todavía algunas cosas les parecen naturales; es decir, no logran desarrollar estrategias para cuestionarse, sobre todo en lo que se refiere a las formas de cuidado de la tierra, a las relaciones entre los padres y las hijas, en las prácticas de crianza que, aunque en las lecturas realizadas se cuestionan los autores, no logran derribar las creencias que sobre un largo tiempo han tenido para explicar estos fenómenos.

El carácter público de una educación asimilacionista es un elemento para comprender estas supuestas debilidades que manifiesta el estudiantado, puesto que la Universidad Intercultural de Chiapas se sitúa en una región de refugio, con grandes asimetrías interculturales (Dietz, 2012), en el entrecruce de caminos que se vive en lo cotidiano. Además la recu-

peración de la memoria colectiva a través de los estudiantes, se convierte en una dimensión pedagógica para la liberación del ser humano a partir del proyecto de colonizador (Medina y Baronnet, 2013).

El asesoramiento del profesorado fue evaluado a través de las entrevistas grupales, en la que el estudiantado expresa descontento ante el apoyo insuficiente percibido, sobre todo en las prácticas de campo. Entienden que los elementos de carácter administrativo pueden impedir que el profesorado permanezca con ellos durante todas las prácticas, pero consideran necesario el trabajo de asesoría, por lo general en cuestiones técnicas y académicas, como por ejemplo, a la hora de elaborar el producto final. Este problema de orden estructural, desde la administración del trabajo docente, representa un serio obstáculo burocrático para la interculturalización del currículo formal.

En términos de la elaboración del trabajo final, el estudiantado interpreta esta fase como aquella que le generó más *dolores de cabeza*, puesto que no sabían dónde ni cómo poner la información recabada. Se preguntaban si todos los cuestionarios irían en el trabajo o si las fotografías debían llevar los nombres de las personas a las que entrevistaron, evidenciando con esto las deficiencias en el asesoramiento. La mayor dificultad la identifican en la lectura de los textos para su comprensión, expresando que no comprendían las razones por las cuales algunas personas escriben tan *rebuscado*. Insistían en que algunos textos son más fáciles que otros, que desde su punto de vista eran para los estudiantes de doctorado, afirmando que probablemente ellos sí podrían entenderlos mejor.

En este tipo de actividades lectoras esperaban mayor apoyo del profesorado; admitieron al final del semestre que existieron muchos momentos que fueron placenteros pero también reconocen que hubo otros que fueron estresantes porque el PI daba la impresión de que era como otra materia más que estaban cursando. Unir la teoría con la práctica para explicar o comprender la realidad fue una actividad que debí llevar más tiempo. Sugieren que probablemente necesitan haber cursado otros semestres para tener proyectos integradores más sólidos, señalando que se encontraban parcialmente satisfechos con los resultados.

En el análisis de los trabajos académicos se encontraron los siguientes rasgos relevantes:

- La articulación de los contenidos para comprender las problemáticas identificadas en la comunidad, es debida, entre otras cosas, al poco entendimiento y comprensión de los textos revisados en cada uno de los cursos, puesto que estas habilidades no se han logrado consolidar en los años escolares anteriores. Esta primera causa determinó en gran medida el resto del trabajo, puesto que como estudiantes que no comprenden lo que leen hacen interpretaciones erróneas, distorsionadas de la idea original que proponen los autores. Colomer (1997).
- El estudiantado presenta deficiencias en la forma de construir resúmenes y no logra construir la introducción. Al principio aparecían parte de textos que habían sido bajados de la red, en donde se observaba poca elaboración propia, siendo necesaria su reelaboración. Aunque logran cubrir todos los apartados, el trabajo que realizan es superficial y con poca articulación, las ideas van y vienen sin que exista un hilo conductor, identificando con esto las escasas habilidades para la redacción (Cassany y Morales, 2009). Una de las principales dificultades presentadas a lo largo del trabajo tuvo que ver con serias omisiones ortográficas y sintácticas, expresadas en un escrito poco coherente y desarticulado.
- En el apartado del marco teórico los equipos recuperaron de forma superficial algunos conceptos útiles para su construcción como los de cambio cultural, educación, colonización, medicina tradicional, cosmovisión, entre otros. No hay re-creación en los mismos, haciendo un uso literal en el momento de elaborar el documento académico.
- En la parte metodológica tuvieron serias dificultades para captar de forma objetiva la realidad sociocultural de las comunidades indígenas, siendo un aspecto positivo el haber logrado describir con facilidad las características socioculturales y ecológicas de la comunidad. En este apartado se observa un mayor esfuerzo por señalar problemas como la falta de empleo, las crisis expresadas en el deterioro del medio ambiente, los problemas de convivencia de las mujeres y hombres indígenas, y los problemas del fortalecimiento de la identidad indígena de las familias.

Si bien reconocen las ventajas en la propuesta de PI, es necesario reflexionar sobre la preparación del profesorado y las habilidades previas del estudiantado para lograr el éxito esperado, porque en el caso de las deficiencias en torno a la compren-

sión y procesamiento de la información y al poco apoyo recibido, parece indicar que todavía no se han desarrollado suficientemente en los años escolares anteriores. El valor de la enseñanza de la comprensión lectora para Colomer (1997) radica en que a través de la lectura se ejercitan más habilidades de razonamiento crítico y que los profesores deberían estar al tanto de diseñar actividades que resuelvan las dificultades presentadas en este ámbito.

Por su parte, Alonso (2005) destaca la importancia de evaluar y entrenar para la comprensión lectora, a partir del reconocimiento de las estrategias que utiliza el estudiantado y la selección de textos que sean acordes a su estructura cognitiva, para diseñar programas específicos de entrenamiento para lectores noveles, situación que se observó, fue poco valorada por el profesorado, quien se basó en el supuesto de que éstos deben ser expertos en la comprensión de textos académicos a su llegada a la universidad, tal como lo referían constantemente al interior de las aulas durante sus clases.

La comunicación como una de las fases primordiales del PI también fue poco valorada por el profesorado al momento de realizar el seguimiento pertinente, debido a las creencias del estudiantado de que hablar poco es bueno para no ser considerados problemáticos. Por lo tanto, las creencias que subyacen a la poca participación del estudiantado deben ser evaluadas por el profesorado para generar un clima de confianza y empatía que haga saber que la implicación activa en el trabajo del aula es importante; situación por la cual la comunicación se debe favorecer para que se puedan establecer condiciones que hagan

posible el diálogo intercultural para el desarrollo exitoso del proyecto integrador.

Conclusiones

La inclusión del Proyecto Integrador como estrategia didáctica en la Universidad Intercultural representó un reto pedagógico que devela una serie de problemas estructurales reflejados en el trabajo al interior de las aulas, a partir del escaso acompañamiento al estudiantado y de una formación pedagógica débil del profesorado, que le atribuye poco valor a los saberes previos del estudiantado, que sirven de base y soporte para el aprendizaje significativo de los nuevos conocimientos. Si bien la búsqueda de alternativas para disminuir la fragmentación de los contenidos refleja un interés creciente por atender a la problemática educativa actual, esta no es suficiente. Las condiciones laborales poco apropiadas para que el profesorado se integre profundamente en estos proyectos es una limitante más que debe ser superada para favorecer nuevas experiencias puesto que el estudiantado reconoce lo positivo de esta estrategia.

El Proyecto Integrador, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas, es una oportunidad que debe ser profundamente reflexionada para explicitarse en el colegiado, quien debe asumir una actitud permanente de formación que favorezca el aprendizaje significativo en los estudiantes. Conocer los niveles de participación de los mismos para introducirlos gradualmente en el desarrollo de la estrategia, puede hacer posible que sea verdade-

ramente formativo y puedan resolverse de forma conjunta los problemas derivados de su formación escolar anterior.

La docencia concebida como la transmisión de contenidos en el aula, debe dar paso a un esquema de trabajo y responsabilidad en donde el estudiantado tenga espacios para dialogar y construir el conocimiento que no solo está en los libros ni en las cuatro paredes del salón de clases. Los teóricos de la cognición situada señalan que convencionalmente las instituciones educativas fracasan cuando enseñan un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado, provocando el desfase teoría-práctica que no se resuelve con práctica de vinculación comunitaria, entendida como aquella tarea que debe hacerse los fines de semana (Díaz, 2006).

La divulgación de las experiencias del Proyecto Integrador y la retroalimentación en las comunidades de aprendizaje de estudiantes indígenas y no indígenas pueden ser elementos a favor de conciliar los intereses académicos y administrativos en la formación del estudiantado. La reflexión sobre la experiencia debe generar cambios en la forma inicial en que se ha concebido la estrategia, requiriendo un mayor esfuerzo del colegiado para reconfigurar las acciones en torno al acompañamiento y asesoramiento de forma permanente a los estudiantes. Así también deben reforzar las acciones al interior de las aulas e identificar problemas pedagógicos, con soluciones emergentes para que el desempeño de los equipos de trabajo sean de mayor calidad a la que de por sí ya tienen. Finalmente, el Proyecto Integrador es una estrategia didáctica que situada socioculturalmente en las comunidades indígenas y no indígenas

de la región de los Altos de Chiapas, posibilita la construcción de competencias educativas interculturales.

Referencias

- Abril, G. (1999). Análisis semiótico del discurso. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*. Número extraordinario. 63-93. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf
- Cassany, D. y Morales, O. (2009) Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En, D. Cassany (comp.), *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (20), 6-15. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. et al. (2014). *Proyecto Integrador*. Documento de trabajo. Universidad Intercultural de Chiapas, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.

- Gómez, M. et al. (2014). *Proyecto Integrador*. Documento de trabajo. Universidad Intercultural de Chiapas, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Gutiérrez, G. et al. (2014). *Proyecto Integrador*. Documento de trabajo. Universidad Intercultural de Chiapas, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Hewitt, N. (2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y socialización del conocimiento. *Psicología. Avances de la disciplina*, 1(1), 235-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224869006.pdf>
- Medina, P. y Baronnet, B. (2013) Movimientos decolonizadores en América Latina: un balance desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En, M. Berteley, G. Dietz, y G. Díaz (coords), *Multiculturalismo y Educación 2002/2011*. México: comie/anúes.
- Ruiz, J., Lamoth, L., Concepción, M. y Rodríguez, F. (2012). El proyecto integrador como experiencia didáctica en la formación del Ingeniero Informático: Universidad de Holguín, Cuba (UHOLM). *Escenarios*. 10(1), 106-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4496483.pdf>
- Santiz, G. et al. (2014). *Proyecto Integrador*. Documento de trabajo. Universidad Intercultural de Chiapas, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Santiz, J. et al. (2014). *Proyecto Integrador*. Documento de trabajo. Universidad Intercultural de Chiapas, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- SEPCGEIB (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, Secretaría de Educación Pública (SEP) Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, D.F.
- SEPCGEIB (2014). *Programa especial de educación intercultural*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, D.F.
- SEP (2014) *Proyectos integradores para la formación y desarrollo de competencias profesionales del Tecnológico Nacional de México*. México: Secretaría de Educación Pública
- Tobón, S. (2013). *Los proyecto formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE. Recuperado de https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serpio_tobon_3_.pdf
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- UNICH (2014). *Plan y Programas de Estudios de licenciatura en Lengua y Cultura 2011*, Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Zabala, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao, de Serveis Pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

- 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), 79-93. Recuperado de <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/397>