



LA INTERVENCIÓN DOCENTE Y LA APROPIACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN UN POSGRADO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

**ELSA RAMOS OSORIO
EPIFANIO ESPINOSA TAVERA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UNIDAD ACAPULCO

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

La ponencia reporta resultados parciales de una investigación etnográfica realizada en la especialización de Animación Sociocultural de la Lengua en Educación Básica (EASLEB), en la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A partir del trabajo de campo y análisis de los datos de la investigación se ha podido advertir que la comprensión de lo que significan en la práctica las nuevas propuestas de enseñanza del lenguaje y cómo llevarlas a cabo, es un logro que tiene lugar en las actividades que realizan los docentes-estudiantes como parte de las tareas de intervención para la mejora de la enseñanza previstas en el posgrado. Durante su implementación los estudiantes enfrentan problemas o dudas sobre lo que hacen y lo que sucede con las acciones que emprenden en sus aulas. La discusión y reflexión sobre éstas con los demás estudiantes, son momentos que permiten reformular sus apreciaciones respecto de cómo entender e intervenir en aspectos de la enseñanza que son centrales en su práctica docente, posibilitando con ello arribar a nuevas comprensiones y saberes sobre la enseñanza.

Palabras clave: formación docente, intervención, apropiación, negociación de significados.

Introducción

Durante las últimas tres décadas, el debate y la instrumentación de propuestas diversas para la formación inicial y en servicio de los docentes que incidan en la mejora de la enseñanza, han tenido un lugar importante en el marco de las reformas educativas impulsadas en México. No obstante, los

estudios al respecto muestran predominantemente un escaso impacto. Se ha identificado que la obtención de mayores grados académicos no se traduce linealmente en mejoras de la enseñanza (Casas, 2009; Vergara, 2005), y que el cambio de los docentes que asisten a programas de posgrado suele ser más en el discurso que en la práctica (Sosa y Uc, 2009; Lira, 2007).

Desde la década de los ochenta diversas propuestas han sostenido que la posibilidad de mejorar la enseñanza tiene como condición necesaria la articulación de los procesos formativos con las prácticas de los maestros (Schön, 1998; Tardif 2004; Tardif y Gauthier, 2008; Espinosa, 2014; Perrenoud, 2005; Carlino, 2009). Desde esa perspectiva se han planteado diversos dispositivos como el trabajo con las experiencias y los problemas que enfrentan los docentes (Mercado, 2002; Rockwell y Mercado, 1988; Espinosa, 2014; Perrenoud 2005), los relatos de vida (Cifali, 2008), la videoformación (Loera, 2006), la investigación acción (J. Elliot, 2010), la narrativa pedagógica (Suárez, 2005), y la intervención de los maestros para resolver algún problema de enseñanza.

No obstante, poco se han estudiado los sentidos con que se han concretado en programas específicos y menos aún las prácticas y los procesos formativos que se configuran desde los dispositivos previstos.

En este trabajo se presentan avances de una tesis doctoral que tiene como objetivo general conocer cómo los usos de la intervención en las prácticas y procesos formativos desplegados en el posgrado posibilitan que los estudiantes se apropien de saberes para mejorar su desempeño docente.

Las preguntas que dieron lugar a la investigación son ¿Qué aspectos de la enseñanza son objeto de resignificación por parte de los docentes cuando participan en intervenciones para la mejora de su práctica como exigencia de sus estudios en un programa de posgrado? ¿Qué tipo de saberes son producidos en ese proceso de intervención? ¿Qué caracteriza ese proceso de producción?.

La investigación se está realizando en el programa de Maestría en Educación Básica (MEB), para maestros en servicio, en la especialización de Animación Sociocultural de la Lengua en Educación Básica (EASLEB), que se ofrece en la Unidad 122 de la Universidad Pedagógica Nacional. En la MEB, los estudiantes diseñan, implementan y sistematizan una intervención educativa, la cual emprenden para responder a un problema de su práctica. Las acciones y los sucesos que tienen lugar en la implementación, son retomados con distintos propósitos formativos en diversos seminarios. Asimismo, los estudiantes realizan sus tesis de grado a partir de la sistematización de su experiencia en la intervención.

Aquí sostenemos, desde el estudio realizado, que la intervención es un dispositivo que favorece la apropiación de nuevas prácticas de enseñanza y que este proceso conlleva la reelaboración de las apreciaciones y de las formas con que los estudiantes la desarrollan. Apoyados en el examen de una de las estudiantes exponemos algunos de los procesos centrales implicados en la apropiación propiciada desde la intervención que llevan a cabo durante los estudios de maestría.

La intervención en la MEB y en la Unidad UPN del estudio

La MEB surge a partir del 2009 con el propósito de que “el profesional de la educación básica profundice en la comprensión de los procesos educativos, desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renueve y construya conocimientos, desarrolle actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2009a)

El posgrado está conformado por dos especializaciones con duración de un año, cada una, integrada a la vez por tres módulos. La primera especialización “Competencias Profesionales para la Práctica Pedagógica en la Educación Básica”, es general para todos los estudiantes que ingresan en la MEB. Los estudiantes eligen la segunda especialización entre las opciones que se ofertan en las unidades. La EASLEB tiene como propósito que los docentes consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas necesarias para poder diseñar formas diversas y creativas de intervención, que promuevan el desarrollo del lenguaje (UPN. 2009b).

La propuesta formativa propone que los estudiantes diseñen e implementen propuestas de intervención para la solución de problemas en su práctica. En la Unidad UPN 122, la intervención se retomó como eje medular de la formación de los estudiantes de manera que su realización articula el trabajo que se desarrolla en los seis módulos. Así, los tres seminarios de cada módulo fueron reorganizados para apoyar a los estudiantes en la concreción de las tareas centrales previstas en el desarrollo de la intervención: identificación de una situación insatisfactoria; diagnóstico, diseño de la intervención, implementación y seguimiento, evaluación y sistematización de la experiencia.

En todos los módulos se contempla un seminario metodológico cuyo propósito es aportar las herramientas para la realización de las tareas correspondientes al desarrollo de la intervención. Una de las acciones permanentes que se efectúan en estos seminarios es la presentación continua de los avances y productos que cada estudiante va logrando, los cuales son objeto de discusiones y reflexiones colectivas con los otros estudiantes.

Supuestos teóricos

La apropiación en este trabajo es entendida, en términos de Wenger (2001), como el proceso de adquirir el dominio en la realización de una práctica, volverse más competente en su desarrollo para el logro de determinados propósitos.

Desde esta perspectiva la apropiación de las prácticas sociales tiene lugar en el proceso de participación. La participación es entendida en un doble sentido. Por un lado, se concibe como el hecho de intervenir en la realización de la práctica, por otra, como el hecho de formar parte del grupo de personas comprometidas o involucradas en el desarrollo de esas prácticas. Con ello Wenger se

refiere a participar en una comunidad de práctica, la cual se caracteriza porque sus miembros tienen una empresa común, un compromiso mutuo y un repertorio de recursos compartido.

La negociación de significados es un proceso inherente a la participación en las prácticas sociales. La negociación implica modificar, rechazar, o mantener la significación que atribuyen las personas al mundo de la práctica en la que participan. Esta negociación está presente en la apropiación de nuevas prácticas y tiene lugar mientras las personas toman parte en éstas (Leavey y Wenger, 2003).

Desde esta perspectiva, en diálogo con la información empírica lograda en el trabajo de campo, se concibe la intervención como dispositivo en los procesos de formación docente, que propicia la apropiación de nuevas prácticas cuando los estudiantes participan en la implementación de propuestas que consideran apropiadas para conseguir con sus alumnos determinados propósitos de aprendizaje, al mismo tiempo que tienen la oportunidad de compartir y conocer la experiencia de otros estudiantes que persiguen propósitos similares.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo con un enfoque etnográfico. En esta perspectiva el interés está puesto en comprender los procesos que tienen lugar en contextos locales específicos y la significación que las personas les atribuyen (Erickson, 1989). De acuerdo con Rockwell (2009) la etnografía permite comprender situaciones y sucesos presenciados, describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación. Implica una mirada profunda y reflexiva de lo que ocurre en los procesos educativos, acercarnos al conocimiento de lo que a simple vista no es claro.

El trabajo de campo se realizó de febrero del 2015 hasta julio del 2016. Se tuvo acceso a diversas actividades de la MEB como el desarrollo de seminarios, la presentación de avances de tesis, reuniones informales de los estudiantes en sus descansos y exámenes de grado. Se dio seguimiento principalmente a los trabajos efectuados en los tres últimos módulos, de los seis que integran el programa, cuando los estudiantes implementan y sistematizan la intervención diseñada previamente; aunque también se presenciaron algunas sesiones de seminario de los primeros módulos. De los tres seminarios que integran cada módulo, se observaron prioritariamente los correspondientes al área “metodológica”, los cuales se proponen apoyar a los estudiantes en el seguimiento, evaluación y sistematización de la intervención. Se tuvo contacto con estudiantes de las primeras cinco generaciones de la EASLEB, pero la indagación más intensiva se realizó con la cuarta generación.

Se observaron y grabaron las sesiones de los seminarios, así como algunas presentaciones de avances de tesis realizadas al término de cada módulo, y de socialización de

resultados en los coloquios que se realizan al finalizar la maestría. También se efectuaron y grabaron entrevistas y conversaciones con estudiantes y profesores. Importaba saber qué se hace y se dice sobre las intervenciones que implementaban los estudiantes. Las entrevistas se realizaron en diferentes momentos, antes de iniciar un seminario, entre un seminario y otro, al finalizar las presentaciones de fin de módulo o exámenes profesionales. Se tuvo acceso y se revisaron documentos de avances y borradores de tesis de algunos estudiantes. Los audio y videos de entrevistas y observaciones fueron transcritos posteriormente para su análisis.

El archivo etnográfico quedó constituido con 18 entrevistas individuales, 14 estudiantes y 4 profesores; 3 diálogos grupales; 3 sesiones de presentación de avances de tesis; 5 observaciones de exámenes profesionales, y 33 observaciones de sesiones de seminario.

La intervención y la apropiación de nuevas prácticas para la enseñanza del lenguaje

La intervención, en tanto dispositivo de formación, favorece la apropiación de nuevas prácticas de enseñanza, sobre todo si entre los maestros-estudiantes existen problemas y expectativas compartidas. Los estudiantes de la EASLEB diferían en su trayecto formativo, sus historias personales y laborales; pero tenían en común la preocupación de cómo mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus alumnos.

Durante la intervención los estudiantes adquieren competencia en el desarrollo de nuevas prácticas al mismo tiempo que reformulan sus ideas y saberes sobre la enseñanza. A continuación mostramos algunos de los aspectos más centrales de este proceso según fue apreciado en el desarrollo de los seminarios, entrevistas, productos y presentaciones de avances de los estudiantes a lo largo de la implementación de las propuestas pedagógicas previamente diseñadas. En el análisis se retoma principalmente el caso de Iris, una de los cinco estudiantes de la cuarta generación.

Iris es una educadora con dos años de servicio, labora en un municipio aledaño a Acapulco. Ingresó al posgrado con diversas dudas y preocupaciones acerca de qué y cómo trabajar la lectura y la escritura en preescolar. Al ingresar al servicio, sus compañeras le sugerían trabajar como ellas, pero no le convencían porque *“estaban orientadas a lo tradicional, ... dejaban planas ... y desde la licenciatura te plantean cosas muy distintas”*. Sin embargo, enfrentaba la presión de los padres *“la maestra Iris no ocupa ese tipo de materiales y no van a aprender sus alumnos”*. Con respecto a la Reforma Educativa le inquietaba la articulación prevista de los tres niveles de educación básica, *“deseaba saber qué podía hacer para que no hubiera una separación entre el nivel de preescolar con los inicios de la educación primaria”*; y aunque compartía con el plan de estudios 2011 *“que el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura fuera comunicativa, funcional, y contextualizada, ... que tuvieran relación con lo que los niños hacen en su vida cotidiana”*, consideraba poco factible

lograrlo por las limitaciones que a su parecer tienen los niños de *comunidades semiurbanas*, “no tienen posibilidades a veces de acceso de la misma manera a la lectura y la escritura” y por la ausencia de apoyos en el hogar “*al inicio pensaba que mi problemática eran los alumnos porque en su casa no les enseñan, en su casa no leen*”.

La revisión de teorías y enfoques pedagógicos anima el interés por probar nuevas propuestas de enseñanza, pero no proveen la certeza, ni la competencia para implementarlas. Iris decidió trabajar con proyectos por lo que había leído en la EASLEB –“era la bibliografía que estaba leyendo más”-, por su deseo de conocer “porque nunca había trabajado por proyectos”, y para “*ver cómo funcionaba, ... si me daba mejores resultados*”. Consideraba que mediante éstos los niños podrían interesarse y aprender sobre la lectura y la escritura por su articulación con los intereses de los niños –“partir no de lo que yo quiero, o de lo que yo pienso que los niños quieren hacer, sino que tiene que ver principalmente del interés de ellos”. No obstante, aunque desde la “bibliografía” revisada consideraba importante involucrar a los niños en la toma de acuerdos -“*en la planeación*”- de lo que se trabajaría, dudaba de que lo pudiera lograr- “*dejar que los niños se expresen, que propongan y con base en ello hacer las actividades, pero ellos son pequeños, lo que dicen no tiene coherencia, cómo un niño de cuatro años me va a decir qué quiere hacer, va a ser un revoltijo las clases*”. Asimismo, temía que al hacerlo “*podría no cumplir con los aprendizajes*” (previstos en el curriculum).

La comprensión de lo que significan en la práctica las nuevas propuestas y cómo llevarlas a cabo para lograr que los alumnos logren aprender lo que se espera, es un logro que tiene lugar durante la misma implementación. Aunque tuvieron oportunidad de revisar diversos materiales respecto a los proyectos y otras modalidades de trabajo y podían ubicar diferencias entre unas y otras, Iris al igual que sus otros compañeros de la EASLEB enfrentaron dudas y dificultades respecto a cómo entender y propiciar que los niños pudieran “hacer propuestas” o de cómo articularlas a los aprendizajes previstos en el curriculum. En sus descripciones y reflexiones manifestaban vacilaciones entre emprender algo que suena bien, que parece interesante o continuar con lo ya conocido.

En su primer proyecto, “elaborar el final de un cuento”, ante la dificultad de jugar en el patio, los niños propusieron a Iris leer cuentos. Situación que coincidía con su propósito de acercarlos a la lectura de diversos textos como plantea el Plan de estudios. Una de las dificultades que enfrentaba, sin embargo, era cómo aprovechar esa inquietud en la estructuración de un proyecto con la participación de los niños, “*ahora ¿Cómo logro que propongan las actividades? ¿cuál será el producto final del proyecto?*”. En el proceso fueron “descubriendo” cómo involucrar a los niños aprovechando situaciones que pudieran ser de su interés. Tras pedir a los niños que “escribieran” el cuento que se había leído, Iris aprovechó que uno de ellos modificó el final, lo dio a conocer a los demás y les preguntó si les gustaría hacer lo mismo. Así, colectivamente acordaron leer varios cuentos, cambiarles el final, pedir a los padres que los representaran, e invitar a todos los niños del jardín a ver la escenificación.

Las dudas e incertidumbre iniciales de los estudiantes, ante las nuevas propuestas que introducen con la intervención como los proyectos, van cediendo en tanto ganan en competencia para lograr el involucramiento de los niños en el establecimiento de propósitos compartidos, la toma de acuerdos y el emprendimiento de acciones para lograrlos. Iris señalaba cómo en los siguientes proyectos los niños tardaron menos en tomar acuerdos. Para ella parecía más claro cómo emprender con ellos proyectos a partir de situaciones de su interés. En un proyecto se elaboraron recetas para preparar hot cakes a partir del deseo de preparar alimentos que se generó por la planeación que hacían los padres de una Kermes. En otro, el rumor de que un tigre merodeaba en la comunidad generó en los niños “la inquietud por saber más de los tigres”, por lo que con Iris “propusieron y tomaron la decisión de crear un zoológico en el cual darían a conocer distintos animales salvajes”.

En este proceso, particularmente por lo que valoran en el desempeño de los niños, los estudiantes modifican sus apreciaciones sobre la enseñanza, “negocian” sus significados, y producen saberes pertinentes para trabajar con nuevas propuestas. Iris, quien decía ser ella quien “decidía todo” en el trabajo, porque *“los niños son pequeños, lo que dicen no tiene coherencia”*; reformuló sus apreciaciones sobre los niños y la forma de trabajar con ellos, *“me di la oportunidad de escuchar las propuestas de mis alumnos, considerándolas como posibilidades viables... descubrí que los niños son mucho más capaces de que yo esperaba”*. Asimismo, produjo saberes de cómo intervenir y orientar a los niños sin caer en una enseñanza directiva, *“los niños fueron capaces de tomar decisiones ... a pesar que estuve a punto de ser nuevamente sólo yo quien dirigía ... tuve que tener paciencia y guiar a través de preguntas para dar rumbo a las actividades posteriores”*.

La negociación de significados sobre la enseñanza y la producción de saberes durante la intervención, se estimula y alimenta de la discusión y reflexión colectiva entre los maestros-estudiantes de las situaciones que enfrentan en la implementación de nuevas propuestas de trabajo. En la EASL, a partir de la presentación de avances en su intervención, Iris y los demás estudiantes discutían sobre los sucesos expuestos, reflexionaban las dificultades o avances que apreciaban y formulaban explicaciones. Una de las sesiones del seminario de metodología, en el primer mes de implementación de la intervención, a partir de la presentación de uno de los estudiantes, se discutió la participación de los alumnos en los proyectos, una preocupación común que manifestaban, *“no proponen, se quedan callados”*, o en el caso de iris *“dicen tanto que de pronto me abrumaban tantas ideas, (pensé) será mejor que yo les diga que van a hacer, si no, jamás vamos a terminar”*. Entre otras conclusiones, conjeturaban que tanto los niños como ellos estaban aprendiendo a trabajar con proyectos.

En el intercambio sobre las intervenciones se propicia la circulación y producción colectiva de saberes requeridos para trabajar con las nuevas propuestas y lograr los aprendizajes previstos. En la sesión aludida, los estudiantes y el profesor plantearon alternativas de cómo alentar la participación de los niños y cómo mediar para suscitar acuerdos colectivos y el involucramiento en actividades con sentido de lectura y escritura.

La intervención apoyada en la discusión y reflexión colectivas de su implementación favorece el esclarecimiento paulatino de lo que significan en la acción propuestas pedagógicas que se consideran deseables pero que son “opacas” inicialmente. En la presentación del borrador de tesis, Iris afirmaba cómo los proyectos le *“ayudaron a responder una pregunta que muchas veces nos hacemos ¿en preescolar se debe enseñar a leer y a escribir?”*. En los proyectos, los niños aprenden, *“no porque la maestra quiere que lean”* sino porque *“leer tiene un propósito, porque voy a descubrir algo, porque quiero saber algo”*, y pueden lograrlo aunque *“no escriban de manera convencional como los adultos”*.

Conclusiones

El análisis descrito muestra que el diseño y desarrollo de programas de formación de docentes articulados a la elaboración, implementación y sistematización de intervenciones educativas sobre problemas específicos de la enseñanza, es un dispositivo viable y apropiado para estimular entre los maestros-estudiantes la apropiación de nuevas perspectivas y prácticas de enseñanza.

Se advierte que la apropiación de nuevas prácticas no se reduce a la revisión de textos teóricos y pedagógicos, aunque animaron y generaron expectativas e interés por mejorar la enseñanza del lenguaje, ni al mero diseño de propuestas de cómo intervenir en el aula. La participación (Wenger, 2001) es un proceso fundamental, lo cual implica que en los programas de formación, los estudiantes puedan experimentar intervenciones en su propio trabajo como docentes y participar con los otros estudiantes en el intercambio y la reflexión colectiva de las experiencias individuales.

La apropiación de nuevas prácticas implica la producción de nuevas comprensiones y saberes sobre la enseñanza, la negociación de significados con que la orientan, se generan durante la intervención. Tales reformulaciones, como se apreció en el caso de Iris, se apoyan tanto en la participación en el desarrollo de la intervención –p.e. la reacción de sus alumnos ante las acciones que promovía-, como en la participación con los otros estudiantes –en las discusiones y reflexiones de experiencias en los seminarios- con quienes se comparten problemas y expectativas de mejora de la enseñanza. En este sentido, el grupo de estudiantes funciona como una comunidad de práctica (Wenger 2001).

La negociación de significados sobre la enseñanza, la producción de nuevas comprensiones y saberes, se producen en la intervención al mismo tiempo que los estudiantes ganan en claridad y seguridad sobre cómo desarrollar las nuevas prácticas para lograr los propósitos que se plantean. Como se apreció en Iris, ella avanzó de un estado inicial de cierta opacidad a otros momentos en los que manifestaba mayor claridad respecto a las formas de promover la participación de los niños en la planeación y desarrollo de los proyectos.

Referencias

- Carlino, P. (2009). La lectura y la escritura: un asunto de todos. Ed. Universidad Nacional de Comahue, Argentina.
- Cifali, M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. et al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. FCE. México, DF.
- Elliott, J. (2010). La investigación-acción en educación. Ed. Morata. Madrid, España.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok, La investigación de la enseñanza II. Paidós. Barcelona, España.
- Espinosa, E. (2014). Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropriación docente de nuevas propuestas. Ed. UPN. México, DF.
- Lave J y Wenger E. (2003). Aprendizaje situado. Participación periférica Legítima. UNAM. México.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. FCE. México, DF.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, et al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. FCE. México.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Rockwell E, y Mercado R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. DIE, México, DF.
- Schön D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona, España.
- Suárez, D. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una estrategia para la formación de docentes. OEA. Buenos Aires, Argentina.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Editorial Narcea. Madrid, España.
- Tardif M. y Gauthier C. (2008), El saber docente o una razón práctico social orientada hacia el otro. En Paquay, L. et al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. FCE. México, DF.
- UPN. (2009a). Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.



- UPN. (2009b). Propuesta curricular de la Especialización Animación Sociocultural de la Lengua en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional. México. D. F.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona, España.