



LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN INNOVACIONES CURRICULARES. ALGUNOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DOCENTE

Anahí Vega Godínez
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Acapulco

Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan los docentes estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

En esta ponencia se presentan resultados parciales de una investigación cualitativa en donde se muestra la forma en cómo se va asumiendo y se va desplegando un dominio curricular, frente al uso de los proyectos didácticos, en la organización y enseñanza de la lengua, en aulas de secundaria.

Se hace énfasis en algunas condiciones que impulsaron a las profesoras del estudio, en las cuales se basó la investigación, a tomar ciertas decisiones y acciones que tienen sentido en el ejercicio práctico desde su espacio docente. Particularmente desde la relación que las mantiene vinculada con esta referencia didáctica en el tiempo de clases.

Un docente en una modalidad educativa de este tipo, sólo se dedica a su asignatura, por lo que esta cercanía según lo investigado tiene sus aspectos favorables, por la constante entre el profesor y su área curricular; pero también sus discrepancias ya que el tiempo está programado en la relación con los alumnos y no se prolonga más de lo estipulado.

Los resultados informan algunos retos que se traducen en modos propios de aterrizar el planteamiento de cada uno de los proyectos, así como en diversas tácticas y salidas a las que se recurren para desarrollar una propuesta de trabajo que se va construyendo o expandiendo en el sentido particular de apropiación.

Palabras claves: Apropiación, cambio curricular, ciclo expansivo.

Introducción

La parte exploratoria sobre la apropiación de modelos pedagógicos en la práctica de la enseñanza etiquetados como innovaciones o cambios curriculares, en las reformas educativas toman ciertas posiciones que permiten mirar lo que ocurre en estos eventos. En la discusión del estado del conocimiento, López y Tinajero (2009) plantean que los docentes “pueden impulsar los cambios, resistirlos o activamente subvertirlos” (p. 95). En una aproximación a esta posición se habla de una “reconstrucción” automática de viejas y nuevas identidades, que inciden a nuevas formas de ser y hacer (Galaz, 2011, p. 90). Por su parte, Espinoza (2007) y Secundino (2011), en sus investigaciones realizadas coinciden en que las nuevas propuestas no se incorporan de manera literal, hay una reformulación con nuevos significados e intenciones propias que se generan en la reflexión, comprensión y producción de saberes y sentidos.

Díaz Barriga (2003), en una extensa compilación sobre los modelos relacionados al desarrollo del currículo, refiere que el concepto innovación es visto como un comparativo de novedades educativas del momento, que considero, algunas veces tienen continuidad y permanencia o simplemente tienden a ser omitidas. La apropiación en este estudio se inscribe como un proceso re interpretativo que advierte rasgos particulares, una participación activa y un referente de modos y usos; producto de una interacción colectiva e individual, histórica y social.

Una tarea importante e impostergable en esta investigación es contribuir al conocimiento, al análisis, a la discusión de las prácticas en momentos de transiciones curriculares, en un seguimiento local que pueda aportar información general en un área como la enseñanza de la lengua en educación secundaria, que ha tenido un escaso seguimiento en el desarrollo de las nuevas propuestas. Ante tal interés, se formuló una serie de objetivos que guiaron la mirada del investigador y que se concretaron en conocer y comprender cómo los profesores se apropian de nuevos conocimientos, qué características toma su quehacer en la re significación de nuevas tareas, cuáles son las dificultades que presentan y a qué salidas recurren en la práctica producto de su acción en contextos heterogéneos, en la interacción entre instituciones, colegas y estudiantes.

El foco de atención exigió realizar el seguimiento de la enseñanza de la lengua, a través de la implementación de los proyectos didácticos, novedad educativa; planteada en el plan y programa de estudios 2006 y que tuvo continuidad en el 2011 y se hace presente en el 2017.

Desarrollo

Referentes teóricos

Para el análisis de este trabajo, se recuperó el concepto de *apropiación*, de Michel de Certeau, en los que se destaca la importancia de estudiar y analizar “lo que el consumidor cultural fabrica” (Certeau, 2010, p. 42). El autor desarrolló este planteamiento, para analizar los problemas de la cultura y la sociedad

poniendo el acento en la interrogante sobre las operaciones de los usuarios, supuestamente condenados a la pasividad y a la disciplina.

Partiendo de la relación producción-consumo, y entendiendo que es el acto de usar, apropiarse y practicar todo objeto producido (una manzana, un programa televisivo, un plan urbanístico o una reseña virtual). De Certeau (2010), se interesó por la práctica del hombre común, sus ardidés para gestionar opciones cotidianas, indisociables de un resolutivo *arte del hacer*. Para explicitar dicho proceso que remite al docente frente a las reformas educativas, se consideró la categoría de apropiación respecto a sus ideas de la noción de uso o consumo.

A su vez se incorporan elementos de la teoría de la actividad, particularmente, la versión de Engeström, de la tercera generación. La génesis de la existencia de este desplegado conceptual deriva de un enfoque filosófico, para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales.

El estudio de la actividad es central en este panorama teórico; pues en esos procesos de modificación como los que suelen suceder en los entornos escolares, se puede ver la evolución de la dinámica humana antes de asumir o llegar a un cambio.

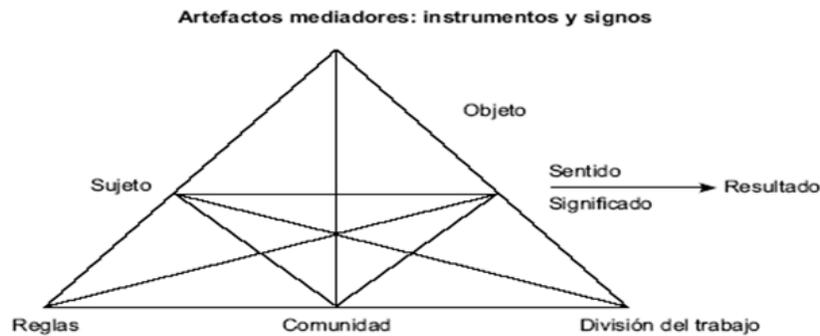
En esta perspectiva, se alude a que los ciclos expansivos según (Engeström 1987), surgen a partir del cuestionamiento del nuevo planteamiento o replanteamiento de la actividad, y de la insatisfacción que se genera y que de ello surge precisamente la transformación de la práctica.

Transformación que emerge de la incorporación, de las nuevas estrategias sugeridas que modifican el estado actual de sus participantes que forman parte de un sistema de actividad, que se mueve en función a los cambios o innovaciones solicitadas.

En el entorno educativo cada sujeto vive las modificaciones en función de una serie de situaciones, conflictos, contradicciones, reflexiones que derivan de aspectos profesionales, personales, de tradición, de condición e intención de los entes que conforman finalmente la estructura del sistema en donde se decide qué hacer y cómo hacerlo. En este sentido se avala que, “Hay una relación dialéctica o diagonal con la actividad y se centra en las contradicciones como factores causantes y en las perturbaciones como indicadores del potencial” (Daniels, 2003, p.135).

La teoría de la actividad permite destacar la dimensión social en la que tiene lugar la actividad, en este caso la práctica docente. Una idea más representativa del modelo de la actividad humana desde los referentes de la teoría, se recuperan en los elementos conceptualizados dentro del siguiente triángulo interactivo.

Figura 1: Estructura básica de la actividad humana Engeström (1987)



En un sistema de actividad, como el que se muestra, las relaciones que ahí se generan no son siempre estables y armoniosas. Más bien suelen estar permeadas por reajustes y cuestionamientos que pueden provenir de la forma actual o histórica de los sujetos. En este sentido la reconstrucción, el tipo de expansión o innovación al que se desea llegar, se genera en el surgimiento de una serie de contradicciones, que se suscitan desde mi punto de vista, en el acercamiento, distancia o contraste con el nuevo producto.

Dentro del área de estudio considero que la afectación puede manifestarse en diferentes momentos y con respuestas de rechazo o bien con el despliegue de variaciones que entranpan al nuevo elemento que es solicitado. Es decir cuando los participantes dan un nuevo giro y le dan una salida emergente para apaciguar el nuevo enfrentamiento, que en este caso es didáctico y al cual llamaría contradicción primaria, tal, como este se describe, en la tabla 1.

No obstante, como lo manifiesta Engeström (1987), es importante conocer las contradicciones en las cuales se determinan el tipo de contradicción y el nivel en que se sitúan como a continuación se presentan:

Tabla 1: Contradicciones en el sistema de actividad

NIVELES	CONTRADICCIONES/ DEFINICIONES
NIVEL 1	CUANDO LOS PARTICIPANTES SE ENCUENTRAN, MÁS DE UN SISTEMA DE VALOR ASOCIADO A UN ELEMENTO
CONTRADICCIÓN	DENTRO DE UNA ACTIVIDAD QUE CAUSA CONFLICTO.
PRIMARIA	
NIVEL 2	LOS PARTICIPANTES ENCUENTRAN UN NUEVO ELEMENTO DE UNA ACTIVIDAD, Y LOS PROCESOS PARA ASIMILAR EL
CONTRADICCIÓN	NUEVO ELEMENTO EN LA ACTIVIDAD CAUSA CONFLICTO.
SECUNDARIA	
NIVEL 3	CUANDO LOS PARTICIPANTES ENFRENTAN SITUACIONES CONFLICTIVAS POR ADOPTAR LO QUE CREEN QUE ES
CONTRADICCIÓN	NUEVO MÉTODO AVANZADO PARA ALCANZAR EL OBJETIVO.
TERCIARIA	
NIVEL 4	CUANDO LOS PARTICIPANTES ENCUENTRAN CAMBIOS EN UNA ACTIVIDAD QUE RESULTA EN LA CREACIÓN DE
CONTRADICCIÓN	CONFLICTOS CON ACTIVIDADES CONTIGUAS.
CUATERNARIA	

Metodología

La recogida de información derivó de una combinación de enfoques cualitativos, entre los que se destacan la etnografía y la etnometodología. Ambos métodos facilitaron la inserción a aspectos centrales que tienen que ver con las prácticas que los participantes llevan a cabo, en contextos determinados. Así como el acceso a los procesos de objetivación de las acciones y dificultades que se les presentan y a las alternativas que recurren.

La presente investigación se caracteriza por ser un estudio de nivel microetnográfico cuyas unidades de análisis están determinadas por una situación social concreta, dentro de una institución educativa, con un grupo de academias, y en una asignatura en particular: Es decir “dentro de una dimensión de análisis curricular en donde los esfuerzos se dirigen a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases” (Bertely, 2000, p.46).

En palabras de Erickson (1989), una perspectiva interpretativa, como la etnográfica, es la indicada cuando de lo que se trata es tener una visión amplia, general de un hecho singular más que de un número de lugares. En esta misma lógica, “Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad” (Geertz, 2003 p.27).

En esta narrativa de enfoques, la etnometodología, se retomó como una perspectiva de análisis complementaria, compatible con la etnografía, ya que “cuando los etnometodólogos acuden al terreno de trabajo, adoptan los instrumentos de investigación de otras corrientes, especialmente de la etnografía y de diferentes versiones de *fieldwork*” (Coulon, 1995 p.119).

El retomar una segunda metodología derivó del objeto mismo de este marco analítico, en donde el fundador de esta escuela Garfinkel (1967), destacó que se analiza el problema de cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos interactivos.

Al respecto de esta orientación se rescatan dos propiedades esenciales del significado, en donde se describe que:

Este tipo de análisis revela que los significados son indexales, es decir, dependen del contexto (en español podrían denominarse contextuales), y los objetos y los sucesos tienen un significado indeterminado, sino se encuentran en un contexto determinado que les dé un significado específico. Por su parte, los significados reflexivos son los que implican un proceso de interpretación. (Álvarez, 2003, p. 74)

Esto implicaba comprender las distintas situaciones ocurridas en un contexto, en donde fue esencial arribar a los conocimientos y entendimiento de las acciones de las maestras respecto a la apropiación de una propuesta que mediaba su situación práctica en el aula. La investigación se realizó en una Escuela Secundaria General, de organización completa, ubicada en uno de los lugares con más índices de violencia, en la zona conurbada del Puerto de Acapulco.

El estudio requirió el seguimiento de seis profesoras de las cuales se rescatan los siguientes perfiles académicos: Ariana contadora y licenciatura en educación media en el área de español, maestría en ciencias de la educación. Sol, licenciatura en el área de español. Eli, licenciatura en el área de español. Rafa, normal básica, con un certificado en lengua y literatura. Chuy, estudios de literatura y ciencias de lenguaje, y licenciatura en psicología. Rosel, licenciatura en el área de español.

El trabajo de campo contempló tres etapas durante tres ciclos escolares, en la primera etapa 2014- 2015, se realizó el acercamiento al campo; la cual contempló la aceptación de la parte directiva, para poder realizar el estudio y el acercamiento gradual a las distintas profesoras.

La segunda etapa 2015-2016, consistió en la permanencia en los distintos grupos y grados con cada una de las docentes, logrando asistencia a proyectos completos y a la realización de entrevistas semiestructuradas, conversaciones improvisadas y acercamientos a los trabajos colectivos e individuales de la academia.

En la última etapa 2016- 2017 se llevaron a cabo otras observaciones que complementarían el trabajo logrado para profundizar en algunas cuestiones de algunas notas de campo que pudiesen aclararse. Los audios, las versiones ampliadas de los registros, la planificación docente, los cuadernos de trabajo, libros de texto productos parciales y finales, en equipo o individuales formaron también parte del archivo empírico.

A continuación presento un resumen en la tabla 2 del total de observaciones de clase y entrevistas, así como pláticas observadas logradas en esta estancia investigativa.

Tabla 2: Resumen del trabajo de campo

PROFESORAS	ARIANA 2 °D 1 ° J	SOL 2° F	ELI 1°L	RAFA 3 °F	CHUY 1 H	ROSEL 2° B/3C
AÑOS DE SERVICIO	17 AÑOS	9 AÑOS	10 AÑOS	25 AÑOS	9 AÑOS	25 AÑOS
CLASES OBSERVADAS	32	12	15	22	10	10
ENTREVISTAS PLÁTICAS/ INFORMALES	6	9	5	6	3	4

Modos de apropiación, tácticas o salidas al concretar la enseñanza de la lengua por proyectos didácticos

La vinculación permanente que mantienen las maestras con su área curricular constituye un soporte referencial en la organización y desarrollo en la enseñanza de la lengua, que se va transponiendo sucesivamente en cada proyecto a través de indicadores de advertencia que dan cuenta de la práctica realizada y del punto de partida, que consiste en modos concretos que construyen para situar a los alumnos en los nuevos conocimientos.

El trabajo de la maestra Eli, y que se ve reflejado en las demás participantes, consta, en un principio, hablando de una secuencia que está por comenzar, de un separador que indica número de proyecto y

ámbito, posteriormente una portada en donde está el nombre de la práctica y los aprendizajes esperados. Este es el arranque inicial de un proceso que se va concretando de manera lineal, al ir seleccionando los temas que la docente considera le van a permitir llegar a la parte final con la presentación de un producto de lenguaje.

El modo en que se logran las actividades depende de las características del grupo y del involucramiento que se logre en lo que se está realizando, de ahí que resulta importante aprovechar los momentos de estancia con la asignatura, en donde Eli por ejemplo con 40 alumnos del sexo masculino; se integra al trabajo colaborativo con ellos para aclarar en un proyecto denominado movimientos de vanguardia, la representación gráfica de la poesía, ayudándoles a recortar y dándoles sugerencias para dibujar colorear escribir, decorar y plasmar estados de ánimo y sentimientos en la escritura de su poemas.

Apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje desde las acciones emprendidas del actor educativo propició el aprendizaje grupal, el avance continuo de una actividad determinada y la gestión de conocimientos en un ambiente de inclusión y participación.

Las maestras también aluden a otros modos o formas que alimentan el conocimiento, o que les permite asegurar, desde su percepción y desde el conocimiento de su área, que el proyecto en turno se va asintiendo y se va logrando en la interacción grupal. Tal es el caso de la profesora Sol y Ariana, en algunas actividades despliegan combinaciones operatorias para lograr el dominio de algunos aspectos sintácticos que tiene que ver con algunos tipos de textos en la enseñanza de la lengua y que suelen tener un grado de dificultad por lo que suelen accionar en forma corporativa, es decir la maestra Ariana en 2° grado en la práctica social: Analizar documentos sobre los derechos humanos, en donde se requiere que los alumnos identifiquen los modos y los tiempos verbales en que están escritos, determina la incorporación de estos elementos a través de la coordinación, cooperación y comunicación .que generó en un ejercicio práctico en donde planteó una serie de oraciones sustraídas de los documentos antes mencionados y propició la participación y el consenso de los alumnos.

La dinámica consistió en que los chicos pasarían a la pizarra a unir la oración o expresión con el modo y tiempo en que estaba redactada y el resto del grupo validaría la repuesta ante expresiones de la maestra que movilizaban la reflexión, ¿Está bien jóvenes? ¿Está en el modo correcto? Muy bien estamos aprendiendo. Las expresiones, las acciones y la organización expuesta manifiestan una cuestión crucial, la deliberación, la complicación o contradicción entre el sujeto (manera de abordar la actividad) y el objeto que finalmente es construido colectivamente.

Cabe destacar que en un sistema de actividad las contradicciones muchas veces son enfrentadas con soluciones alternas que son pensadas y organizadas, de tal manera que garanticen un logro de tipo expansivo, concebido desde Engeström (1999) como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad. El enfrentar nuevas exigencias en una propuesta, requiere de habilidades prácticas traducidas en modos concretos o salidas como se ha venido argumentando, ya que no se cuenta con todo el tiempo.

Un proyecto por ejemplo en secundaria en la clase de español, se maneja entre 7 a 11 sesiones, de ahí que el maestro debe distribuir su tiempo y lograr ver durante el ciclo escolar 14 proyectos, 3 por bimestre y sólo 2 en el último.

Cada sesión corresponde a 50 minutos que suelen ser trastocados por la movilidad del docente de un grupo a otro, aunado a ello las tareas administrativas que atiende en el salón, como revisión de tareas con una matrícula extensa, el acopio de las participaciones, la atención a algún padre de familia que pueda llegar etc., dejando fuera las escolares que tienen que ver con la asignación de alguna comisión: Elaboración del periódico mural, kermés, entrega de evaluaciones, demostraciones pedagógicas, festejos entre otros, determina las condiciones en las que se desarrolla el trabajo.

Por ejemplo la profesora Rosel, suele replantear el producto final que es sugerido por el programa de estudios, por otro de más accesibilidad para los alumnos y que le demanda menos tiempo. Tácticamente algunas prácticas sociales de lenguaje se abordan de forma exploratoria para cumplir con algunos requisitos. Tal elemento de análisis surge a partir del cambio que ella hace en donde en un proyecto de 2° grado se le pedía la elaboración de una biografía de un escritor que requería previamente entre otras cosas más, la elaboración de una línea del tiempo. Esta se sustituye por el análisis de una biografía que es investigada en la red y presentada por los alumnos y en donde la tarea se completa con identificar en el texto presentado con diferentes colores las formas verbales.

Otra cualidad para acotar el trabajo por proyectos en los quehaceres de la Profa. Sol, es apostarle a un conocimiento expandido cuando detecta que existen varios alumnos que no lograron completar el trabajo; acude a la participación de un padrino, que es un mismo alumno del aula destacado, con otro alumno con dificultades de aprendizaje y que en esta esta ayuda se ven incentivados ambos en su evaluación a través de una negociación entre la calificación del padrino y la que logre sacar el ahijado.

El trabajo en colectivo es otra actividad que se pondera en algunos casos según la lectura experiencial que se tiene de cada proyecto, ya que en ocasiones es grupal, en equipo, por binas o individual. Por la naturaleza de cada práctica social las actividades emprendidas someten a esta diversidad de formas de trabajo y el docente ya es hábil en decidir cuándo es una y otra.

Por su parte, la maestra Rafa que es la que generalmente se encarga de los terceros grados, ella en su práctica docente se deslinda de la explicación grupal, más bien hace una conducción guiada en donde los alumnos copian del libro los aspectos importantes en su libreta que les permite ir construyendo la idea de lo que se va a realizar, sólo cuando considera que es necesario acentuarla o detallar algo lo hace. La visión que ella ha construido de esta propuesta curricular desde una plática sostenida en su academia es que el chico debe aprender hacer, sin tanta ayuda del docente.

Otras salidas a las que las maestras suele recurrir y que se manifiestan de manera general después del tercer bimestre es el empalme de proyectos, por el tiempo que se agota y la exigencia de calificaciones que

son exigidas por parte de la dirección de la escuela. Ante esta celeridad van seleccionando los proyectos ordenándolos de mayor y menor importancia según su conocimiento, dejando proyectos sin verse.

Esta situación deja ver que existe una extensa carga laboral de las docentes, con periodos evaluativos que no conectan en tiempo y formas, por lo que las posibilidades de lograr un conocimiento en profundidad, sólo puede lograrse en algunas prácticas sociales de lenguaje que algunas veces se ven puntualmente y otra de manera exploratoria según los alcances y condiciones del contexto. Este significado indexal atribuye un significado en el que se condensa parafraseando a Garfinkel (1967), el orden social en el que existen.

Conclusiones

En la ponencia destacó cómo las maestras interpretan en la cotidianidad de las aulas una propuesta didáctica, que se va perfilando en la puesta en marcha de una diversidad de proyectos que van enganchando al sujeto, a un dominio curricular y a una sabiduría práctica que se manifiesta en el continuo reajuste y experimentación.

Las condiciones en las que se mueven las profesoras, los momentos de presión escolar que se generan, determina la reconfiguración de su práctica en diversos modos de apropiación que en su seguimiento pueden orientar a una mejor forma de introducir las innovaciones curriculares y generar estrategias de acompañamiento.

Estos acontecimientos precisan por una parte que la apropiación no significa el retrato de sugerencias llevadas al aula por la parte oficial, más bien supone una tarea reconstructiva que en la rotación suele tener otras alternativas.

Estas alternativas se encuentran en las reuniones de consejo técnico, en la academia, en el siguiente encuentro con el mismo proyecto, en el enfrentamiento de dificultades para abordar la temática, en la búsqueda de estrategias que faciliten la inserción a un proyecto o el enlace con el siguiente, en la situación social de la escuela y en ciertas provisiones del mismo medio; así como en continuidades, permanencias o rupturas.

Visto de esta manera las expresiones de las docentes en su práctica implican una cacería furtiva en donde existe heterogeneidad de modos de hacer lo propio.

Referencias

- Alvarez J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestra escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. México: Paidós.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Díaz Barriga, A. (2003). *La investigación curricular en México. Modelos e investigación en los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE).

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit

Erickson, Frederick (1989) Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza en Wittrock, M. C. (ed.) *La Investigación de la Enseñanza*, vol. 2, (pp.195-301). Barcelona: Paidós.

Espinosa, E. (2007). *Las maestras y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas*. Tesis Doctoral, México. CINVESTAV-IPN.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos* Núm. 2, pp.89-107.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice- Hall.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.

Secundino, Neftalí. (2011). *Elementos para la comprensión de prácticas de enseñanza de transformación curricular en educación superior*. Tesis Doctoral. México: UIAL.