



Interacciones áulicas en pandemia: un análisis de la dimensión pragmática en clases de español en una secundaria técnica de Puebla

Laura Angélica Vázquez Bailón

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Laura.vazquez.bailon@gmail.com

Mariela Sonia Jiménez Vásquez

Universidad Autónoma de Tlaxcala

msjimenez06@hotmail.com

María Bertha Fortoul Ollivier

Universidad La Salle

mbfortoul@gmail.com

Área temática: Práctica curricular: docentes y alumnos, los actores del currículo

Modalidad de participación: b) Reporte final de investigación con referente empírico

Resumen

Esta ponencia presenta un análisis comprensivo de la interacción docente-estudiante en la asignatura de español en la escuela secundaria técnica en la ciudad de Puebla. A lo largo de la historia, la labor de los maestros de español como lengua materna en la educación básica de México ha sido cuestionada debido a los resultados que el país ha obtenido en evaluaciones nacionales e internacionales. No obstante, cabe reconocer que el trabajo docente es intrincado y abarca diversas dimensiones interconectadas. A través de una metodología cualitativa con una perspectiva interpretativa de diseño fenomenológico y un modelo interaccionista (EPR) de análisis de las prácticas docentes se muestra el trabajo *in situ* de una docente de educación secundaria. Específicamente se da cuenta de las estrategias y los retos de enseñanza que enfrentó durante la pandemia SARS-CoV-2. Los hallazgos muestran que la labor docente es una actividad co-construida que requiere de la participación de los alumnos junto con la experiencia del docente.

Palabras clave: enseñanza del español, lengua materna, estrategias docentes, educación básica.



Introducción

La enseñanza y aprendizaje del español en México a través del tiempo ha experimentado tensiones de índole religiosas, sociales, políticas y culturales. A partir de la época contemporánea de 1940 a 2010 y hasta hoy, han surgido desafíos relacionados con la psicolingüística, la pedagogía del lenguaje y la didáctica de las lenguas. Investigadores educativos han identificado estos fenómenos al analizar reformas educativas, resultados de evaluaciones nacionales como ENLACE, EXCALE, PLANEA e internacionales como PISA (*Programme for International Student Assessment*), el desempeño de estudiantes y docentes. En la educación secundaria, adquirir competencias en español como lengua nativa contribuye positivamente en ámbitos sociales, profesionales, culturales, cognitivos y laborales en todas las fases de la vida de los hablantes. Asimismo, otro factor por el cual es trascendental investigar sobre la enseñanza-aprendizaje del español es por la posición que el país ocupa a nivel mundial por su número de hablantes. Según el Informe anual del Instituto Cervantes (2022), el español como lengua materna es la segunda más hablada en el mundo en términos de cantidad de hablantes, con un total de casi 496 millones de personas, equivalente al 6.3% de la población global. En una perspectiva global de hablantes, el español es la tercera lengua más hablada después del inglés y el chino mandarín. Así, México se sitúa en la posición más alta con un 96.8% de hablantes nativos en relación con su población.

En cuanto a los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales son uno de los factores cruciales para indagar más sobre los procesos de enseñanza aprendizaje del español. Las puntuaciones que se han obtenido por debajo de la media internacional han llevado a la sociedad a poner en duda el Sistema Educativo Mexicano y a menudo a criticar la labor de los maestros de español como lengua materna en la educación básica. Estos datos promueven el análisis del trabajo docente desde una perspectiva normativa y prescriptiva con la premisa de mejorar la calidad educativa (Backhoff et al., 2010; Caracas y Ornelas, 2019).

Es así como, la presente ponencia — la cual forma parte de una investigación más amplia— a través de la observación y del análisis del trabajo en situación de una docente de nivel secundaria, desde una mirada comprensiva, caracteriza y detalla las interacciones de la docente con los estudiantes en torno a los momentos, estrategias y recursos didácticos para la enseñanza



del español como lengua materna. Dicho análisis de la docencia co-construida corresponde a la dimensión pragmática del modelo teórico metodológico EPR —Epistemológico, Pragmático, Relacional— utilizado para la investigación. Cabe mencionar que el trabajo de campo de esta investigación se realizó durante el período de pandemia SARS-CoV-2, por lo tanto, se muestra el trabajo *in situ* de dicha docente tensionado por la virtualidad y los retos derivados de la enseñanza remota de emergencia. Para este fin, esta ponencia está compuesta por tres apartados, en la primera parte se muestra el enfoque conceptual principal y la estrategia metodológica que se utilizó para llevar a cabo la investigación. Enseguida, se expone parte del análisis realizado a las clases observadas, las cuales corresponden a una secuencia didáctica completa del ámbito de la literatura y se culmina con los hallazgos y reflexiones al respecto.

Enfoque teórico metodológico: La didáctica profesional y el modelo interaccionista Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR)

A través de guiar la formación y el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes, los maestros desempeñan un rol activo en la construcción de la sociedad. Es relevante notar que la labor del docente va más allá de solo transmitir conocimientos disciplinares, ya que en el entorno del aula se promueven conocimientos de otras naturalezas que no siempre se expresan explícitamente. Además, tanto los alumnos como los educadores pueden adquirir aprendizajes con significado dentro de este entorno educativo. La docencia no solamente abarca la tarea de enseñar, sino también la formación y el desarrollo personal y social. De ahí surge el interés de la didáctica profesional, ya que busca reconocer y comprender las profesiones como ocupaciones en las cuales los adultos continúan creciendo profesional y cognitivamente, y en las que el conocimiento es esencial. Del mismo modo, la didáctica profesional reconoce la complejidad de la labor docente, la cual requiere habilidades y competencias específicas para desarrollar una tarea efectiva y con significado. Por lo tanto, reconoce que la actividad docente es tan intrincada como cualquier otra ocupación. (Fierro y Fortoul, 2017).

La didáctica profesional surge en Francia durante los años noventa, en el marco de la educación para adultos y como una ampliación de ésta. Los pioneros de este enfoque son Gérard Vergnaud (1996) y Pierre Pastré (1999), quienes propusieron la necesidad de incorporar el análisis de la actividad laboral concreta en la planificación de los sistemas de formación



profesional. En consecuencia, la didáctica profesional representa un campo de estudio cuyo propósito radica en comprender y potenciar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje en entornos laborales específicos. Por lo tanto, la didáctica profesional se dedica a analizar las situaciones reales de trabajo, considerando la complejidad de dichos contextos y los desafíos que conllevan (Vinatier, 2013). Dicha disciplina se apoya de psicología del desarrollo de Piaget y Vygotski. De las investigaciones de ambos se retoman específicamente los conceptos de actividad y de conceptualización (Pastré et al., 2006). Esta última permite identificar los conceptos organizadores, generalmente implícitos, que guían las acciones las cuales se ajustan a los diferentes tipos de situaciones que se presentan (Pastré, 2011).

En esta línea, Vinatier (2013) explica que una "situación" se refiere, en primer término, a un conjunto de objetos con sus características y conexiones. Además, implica actores, apuestas, obstáculos, medios, herramientas y una secuencia temporal que añade una dimensión dramática, como sugiere Pastré, formada por episodios, crisis y desenlaces. En consecuencia, una situación se encuentra inmersa en su contexto y es el resultado de las relaciones y las interacciones entre los actores involucrados. Esta interpretación de la situación se deriva del enfoque del interaccionismo simbólico. El enfoque de Vinatier (2013) en definir la situación como una interacción lo vincula con las ideas de Goffman en este sentido, ya que es la relación entre los participantes la que impulsa los procesos de socialización y de formación de la subjetividad, entendida esta última como la manera en que el individuo siente y piensa. El enfoque del interaccionismo simbólico ofrece la oportunidad de explorar las dinámicas en el aula, donde docentes y estudiantes emplean símbolos tanto verbales como no verbales para establecer y mantener una imagen social frente a otros (Blumer, 1986; Goffman, 2017), así como para intercambiar información sobre conocimientos. El aula, como un espacio micro social, constituye un escenario en el que los docentes y estudiantes interactúan y desempeñan roles que son influenciados por el contexto. Esta perspectiva interaccionista permitió, a través de las interacciones verbales, comprender la estructura interna de las clases en un entorno virtual, los elementos de interacción subjetiva y los significados inherentes a la labor de las docentes. Es por esto por lo que, esta investigación analiza el trabajo docente en situación y en interacción, lo que permite identificar y nombrar las estrategias didácticas utilizadas por la maestra observada.

Para este cometido, esta pesquisa se desarrolló a través de una metodología cualitativa con una perspectiva interpretativa de diseño fenomenológico. Este proceso se llevó a cabo en

concordancia con el modelo EPR surgido en Francia por iniciativa de Marguerite Altet, Marc Bru, Isabelle Vinatier, Claudine Blanchard-Laville e Yves Clot. Las tres dimensiones del modelo — epistemológica, pragmática y relacional— operan de forma paralela dentro del aula. Dicho modelo ha tenido una adaptación para el contexto mexicano, el cual se retoma para este trabajo (Fierro y Fortoul, 2017). Para fines de esta ponencia solo se expondrá la dimensión pragmática, la cual se refiere a las estrategias didácticas en su sentido amplio, que el educador emplea para llevar a cabo su labor en el aula y que implican la participación del estudiante. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005) las estrategias “...son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos...las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (p. 141). En cuanto a su función como directrices, estas determinan la lógica y la secuencia de la clase, incluso los tiempos. Algunas están presentes en los libros de texto, mientras que otras son sugeridas por el profesor. Por lo tanto, pueden ser un respaldo o un obstáculo para el desarrollo de una clase.

Desarrollo

La operacionalización de la dimensión o polo pragmático se desarrolló a partir de una serie de preguntas que surgen de la adaptación para el contexto mexicano propuesta por Fierro y Fortoul (2017) y que se muestran en la tabla a continuación:

Tabla 1. Guía para la operacionalización del polo pragmático

Focos de atención (docente)	Focos de atención (alumno)
Principales secuencias o episodios en el desarrollo de esta clase	Acciones que lleva a cabo el alumno
Acciones y estrategias generales que lleva a cabo el docente	Propósitos que se aprecian a partir de las actividades que hacen los estudiantes
Intervenciones docentes que guían la secuencia de clase.	Actividades que los alumnos realizan a partir de las iniciativas docentes. (escuchan, responden, toman iniciativas, ejecutan lo solicitado, se interesan o ignoran la tarea)
Adecuaciones que hace el docente en cuanto a actividades, indicaciones, momentos o evaluación según situaciones específicas que se presentan de parte de algunos alumnos.	



Materiales, instrumentos, recursos de apoyo que ofrece el docente durante los ejercicios, actividades lúdicas, y dinámicas grupales.

Criterios y procedimientos utilizados para evaluar los ejercicios

Fuente: Elaboración propia a partir de Fierro y Fortoul (2017).

Estas preguntas se respondieron a partir de las observaciones no participantes, las videograbaciones de clases en línea llevadas a cabo en la plataforma de videoconferencias de *Google Meet*. y una entrevista semiestructurada a profundidad para la profesora mediante la misma herramienta de *Google*. La secuencia didáctica de la docente abarcó cuatro clases de entre 40 y 50 minutos cada sesión —el tiempo de clase variaba en función de los problemas de conectividad—. El grupo observado fue de segundo grado de la escuela secundaria técnica número 2 Francisco I. Madero de la ciudad de Puebla. La docente participante de este estudio es una profesora con 27 años de experiencia en la labor docente en nivel secundaria. Las observaciones se realizaron durante una secuencia didáctica completa correspondiente al proyecto 13 del ámbito de literatura donde la práctica social del lenguaje era la lectura, escritura y escenificación de obras teatrales y cuyo aprendizaje esperado era recopilar leyendas populares para ponerlas en escena. La secuencia didáctica abarcó cuatro clases —tres del mes de mayo y una de junio de 2021—.

Para el propósito de este estudio, se codificaron las intervenciones de la docente y se le asignó el código M1. Para resguardar la confidencialidad de los estudiantes, se modificó su nombre en las transcripciones y en el análisis de las interacciones en las clases observadas. Además, se aplicó una codificación basada en el número de transcripción, el cual refleja el número de la sesión observada, junto con el número de la entrevista con cada docente y el número de la planificación examinada.

Resultados: Análisis del polo pragmático, estrategias didácticas y los retos derivados de la enseñanza remota de emergencia

Esta dimensión se encarga de dar cuenta acerca del conjunto de tareas de orden didáctico, centrado en la secuencia de actividades establecidas por el docente y por los alumnos. Si bien, cada clase era diferente tenían una estructura similar. Los episodios principales del desarrollo de

las clases eran: a) iniciar con saludos, b) enseguida la actividad de la canción mientras pasaba lista mediante el chat y la palabra del diccionario virtual o incógnitas léxicas; c) a continuación, la explicación del tema o actividades a realizar durante el proyecto 13; d) la organización para la presentación de palabras y canciones de las siguientes clases y e) finalmente el cierre de la sesión con la despedida. De las cuatro clases observadas solo en una hubo una actividad diferente concerniente a un ejercicio de lectura y análisis de una leyenda de origen español para crear un guion teatral.

En el desarrollo de las sesiones la docente se apoyó de distintas estrategias, Entre ellas se encuentran las de recapitulación reconstructiva, recapitulación literal, preinstruccional, explicitación de conceptos y de comprensión de lectura específicamente la lectura robada. En lo que respecta a las estrategias reconstructivas están presentes en el momento en que la M1 buscar relacionar los temas vistos con los temas de la nueva sesión y dar continuidad a los mismos:

M1: [...] ¿qué pudimos aprender del cuadernillo anterior? ¿Qué pudimos aprender?
(tres intervenciones después)

M1: Claro, oye Alma dime dos características de una leyenda, solo dos. (T3M1)

Además, la docente utiliza la estrategia de recapitulación literal en el momento que necesita retomar una palabra que les compartió en una sesión previa en el diccionario virtual:

M1: Filicidio. Acuérdense que eso lo vimos también cuando yo dije una palabra en el diccionario virtual, creo que íbamos regresando de vacaciones o algo así fue cuando dije la palabra. (T4M1)

La acción de compartir palabras complejas para enriquecer el vocabulario de los estudiantes es parte de las tácticas utilizadas por la profesora para introducir nuevo conocimiento a sus alumnos, tal como se indica en la entrevista. Durante las observaciones efectuadas, la estrategia de las palabras desconocidas estuvo presente en casi todas las clases. La M1 se motiva por el deseo de que los estudiantes adquieran información novedosa, aun cuando no esté directamente vinculada al plan de estudios de la materia de español. Esto se debe a que reconoce que los alumnos no siempre están completamente comprometidos con los temas del programa de estudios.

Entrevistadora: [...] las palabras del diccionario virtual, [...] ¿Esta actividad también usted la realizaba antes en clases presenciales o solamente en este periodo virtual?

M1: No, siempre lo he hecho. Tengo mi libreta con 6 secciones, [...] una es los proyectos, otras son exclusivamente tareas, otra es en la clase virtual, yo lo llamaba palabras desconocidas, pero es incógnitas léxicas. [...] otra sección que se llama el sabías qué, [...] Entonces por aprender algo más en el día, a mí me interesa mucho que los alumnos que a veces no están tan concentrados en la clase por situaciones extras a lo que yo pudiera ayudarles. Me interesa que se lleven algo de la clase [...] (E1M1)

En la última sesión de la secuencia didáctica y en consonancia con lo solicitado la práctica social del lenguaje, la maestra propone a sus alumnos leer en voz alta una leyenda de origen español llamada: El diablo confesor. La idea central de esta clase es la creación de un guion teatral a partir de una leyenda, lo cual corresponde con el objetivo del cuadernillo 13 y del plan de estudios. De modo que para iniciar la docente pide a sus alumnos copiar preguntas que serán respondidas a partir de la lectura de la leyenda: El diablo confesor.

M1: [...] vamos a hacer un ejercicio, mandé una hoja con unas preguntas... Vayan copiando las preguntas por favor a su libreta, no vamos a copiar obviamente la leyenda, solamente las preguntas. (T4M1)

Enseguida, la docente utiliza la estrategia de la lectura robada, la cual permite que la lectura en voz alta, la participación de los alumnos y el vínculo social a través de la interacción grupal. Los alumnos deben participar de manera voluntaria y retomar la lectura en cada punto y parte.

M1: [...] Entonces vamos a hacer el ejercicio de la lectura robada, yo voy a iniciar el primer párrafo y luego ustedes van a prender su micrófono y van a leer solamente donde haya un párrafo y donde hay un punto y aparte cambia a la persona que vaya a robar la lectura [...] (T4M1)

Sin embargo, algunos estudiantes no comprendieron la estrategia y no esperaban llegar al punto y aparte para participar como sucedió con Arturo.

Arturo: La sencillez de la joven no sólo ablandó el
(la maestra interrumpe para corregir la actividad, pues la indicación fue robo de lectura al punto y aparte).

Estos son solo algunos fragmentos y ejemplos de todo el material que se recopiló a lo largo de las cuatro sesiones. Si bien, una clase de manera presencial es compleja la virtualidad agudizó más el problema. Así pues, durante esas clases, las intervenciones de la maestra que guiaron la secuencia de la clase se enfocaron principalmente en la organización de las

actividades. Posteriormente, se centraron en los estudiantes, ya fuera debido a interrupciones que generaban desequilibrios en el aula o a su deseo de participar. Finalmente, en la última sesión, el enfoque se dirigió más hacia el contenido de la lección.

Para realizar las actividades propuestas, utilizaron diversos recursos, principalmente el cuadernillo de planificación del proyecto 13, el libro de texto de segundo grado de Lengua Materna Español 2 de la editorial Larousse, y materiales de los autores Treviño Suárez, Rosa Helena; Gómez Ledezma, Santiago. Además, recurrieron a diccionarios virtuales y al sitio web *YouTube*. En ciertos momentos, la maestra tuvo que ajustar sus actividades. Esto se debió a que no obtenía las respuestas que esperaba o tenía planeadas por parte de los estudiantes, o bien, porque no había respuesta en absoluto o consideraba que la respuesta no aportaría conocimientos útiles para los alumnos. Otros factores que generaron cambios en las actividades de la docente fue la reducción del número de horas clase. Normalmente, se imparten 5 horas de español a la semana y durante pandemia ese tiempo se reajustó a solo 2 horas. Esto provocó que no se vieran todos los proyectos previstos por el programa de estudios. Además, de esta complejidad sobre la reducción de tiempo lectivo, la ausencia de los alumnos en clases que se relacionaba con la falta de equipo, falta de dispositivos electrónicos, falta de internet en casa o difícil acceso a internet.

Conclusiones

La docente observada es una profesional experimentada y, por lo tanto, posee un cúmulo suficiente de conocimientos disciplinares y didácticos que le permiten desarrollar su labor en el aula. Durante el análisis de la secuencia didáctica se identificaron más de una decena de diferentes estrategias didácticas. Sin embargo, la enseñanza remota de emergencia enfrentó a la maestra a nuevos retos —menos horas lectivas, ausencia de los alumnos, cuestiones de índole tecnológico y poco conocimiento de las TIC— donde tuvo que reaprender, ser flexible y adaptarse a las circunstancias. En este sentido, el trabajo docente solamente toma sentido en la interacción con sus alumnos, por lo tanto, el aprendizaje, así como la enseñanza son co-construidos.

La observación de la práctica de la docente permitió dar cuenta de cómo adaptó y personalizó su enseñanza, a menudo requiriendo de la creatividad e improvisación, sobre todo debido a las clases en línea. Así, la maestra tomó decisiones con base en sus propias herramientas, conocimientos, estrategias y nuevos aprendizajes. Razón por la cual, la

profesionalización y el desarrollo personal y cognitivo están estrechamente relacionados (Pastré, 2011). Este desarrollo permitió a la profesora adaptarse y reaprender de un ambiente de aprendizaje virtual. En este sentido, se confirma lo que la didáctica profesional menciona que los profesionales adquieren conocimientos a través de la resolución de problemas complejos en su práctica laboral, y que estos conocimientos se organizan en estructuras cognitivas que les permiten realizar estas tareas de manera más efectiva. Esto deja ver que la docencia es una actividad compleja que no se limita a la realización de tareas específicas, por ello, se requiere de la comprensión más que de la prescripción.

Referencias

- Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). <https://bit.ly/2RLS1vp>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. University of California Press
- Caracas, B. y Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da. edición). Mc. Graw Hill
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Fundación SM.
- Goffman, E. (2017). *Interactions ritual. Essays in face to face behaviour*. Routledge
- Instituto Cervantes. (2022). *Español: Una lengua viva. Informe 2021*. Instituto Cervantes <https://bit.ly/3LEijc7>
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society* <https://bit.ly/3bPRXoF>
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française De Pédagogie* (154), 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. De Boeck.