

Rediseño de una secuencia didáctica como posibilidad de innovación en la docencia

Redesigning a didactic sequence as a possibility for innovation in teaching

Nohemi Wendolin Mora Martínez¹, Amanda Cano Ruiz^{2*}

¹ Maestría en Innovación en la Educación Básica, Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado-Benemérita Escuela Normal Veracruzana

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Recibido: 5 de mayo de 2023

Aceptado: 7 de junio de 2023

Publicado: 22 de octubre de 2023

RESUMEN

El presente escrito tiene por objetivo plantear algunas consideraciones necesarias para el rediseño de una secuencia didáctica del campo de la lengua escrita como proceso innovador en la docencia. Para ello se retoma una experiencia centrada en la mejora de la producción textual del género instructivo, por parte de estudiantes de una telesecundaria de contexto náhuatl, que tomó como base un compendio de secuencias didácticas dirigido a docentes con grupos multigraduados de educación primaria. Se documentan y ejemplifican seis aspectos que permitieron el rediseño de la secuencia (y tres variantes derivadas): fundamentación teórica y metodológica del material; claridad en los objetivos del rediseño; centralidad del saber a enseñar; análisis, definición y aplicación de las modificaciones viables; contextualización y socialización del rediseño. Este trabajo da muestra de que la actividad de rediseño moviliza saberes docentes y permite la reflexión de la práctica.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, innovación educacional, lengua indígena, investigación, docencia.

*Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" Av. Xalapa col. Unidad Magisterial s/n, C. P. 91017, Xalapa-Enríquez, Ver., México. Correo: mandy_caru@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this paper is to raise some necessary considerations for the redesign of a didactic sequence in the field of written language as an innovative process in teaching. For this purpose, an experience focused on the improvement of textual production of the instructional genre by students of a Nahuatl context telesecundaria, which was based on a compendium of didactic sequences aimed at teachers with multigrade groups of elementary education, is taken up again. Six aspects that allowed the redesign of the sequence (and three derived variants) are documented and exemplified: theoretical and methodological foundation of the material; clarity in the objectives of the redesign; centrality of the knowledge to be taught; analysis, definition, and application of the viable modifications; contextualization and socialization of the redesign. This work shows that the redesign activity mobilizes teaching knowledge and allows reflection on practice.

KEYWORDS: intercultural education, educational innovation, indigenous languages, research, teaching profession.

INTRODUCCIÓN

¿Qué tan innovador puede ser retomar para la enseñanza un material didáctico que alguien más planteó?, ¿qué cambios o ajustes hacemos como docentes para que atienda necesidades específicas de nuestro alumnado?, ¿cómo saber seleccionar materiales didácticos y ajustarlos para su mejora? Estas son algunas de las interrogantes que este texto intenta responder. Se parte del reconocimiento de que actualmente, los docentes, tienen acceso a un gran repertorio de materiales didácticos útiles en su quehacer diario, muchos de ellos fueron construidos con un sustento teórico y práctico. Sin embargo, cuando se llevan a las aulas, se requiere tanto estudiarlos como su necesaria contextualización para hacerlos más cercanos a las realidades de los estudiantes; en ocasiones un proceso de ajuste del material no basta, pues se requiere un replanteamiento de lo diseñado y ahí es donde germina la posibilidad de que emerja una innovación.

En el marco de los estudios en la Maestría en Innovación en Educación Básica, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, por parte de una de las autoras¹ se tuvo la oportunidad de implementar el proyecto *Innovar la didáctica del español a través del trabajo con instructivos en una telesecundaria de contexto náhuatl*. Este siguió la ruta metodológica de la investigación-acción y partió de una problematización de la práctica docente. Para desarrollarlo, se tomó la decisión de rediseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica

¹A pesar de que en el texto está redactado en impersonal alude a la experiencia específica de la autora principal, quien cursó la Maestría en Innovación en la Educación Básica. Derivado de sus estudios diseñó, aplicó y evaluó un proyecto de intervención del cual deriva el análisis que aquí se presenta. La coautora es su tutora de titulación, quien la ha acompañado a lo largo de dos años en esta experiencia de innovación y además colaboró directamente en la construcción del presente artículo.

basada en el género textual instructivo, la cual es parte del libro *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas* (Rodríguez et al., 2022). En un principio tomar la decisión de rediseñar una secuencia didáctica, conllevó mucha reflexión, pues no se podía evitar la siguiente pregunta: ¿rediseñar una secuencia didáctica conlleva innovar la docencia? Contestar esta interrogante no fue fácil, ya que la idea que se tenía en ese momento sobre la innovación educativa era que exigía crear cosas nuevas, y entonces el rediseñar un material era retomar algo que alguien más pensó como solución a una problemática y, por tanto, no reunía las características de una innovación. Por lo que se consideró valioso compartir la experiencia de rediseño de una secuencia didáctica y plantear algunas consideraciones que guiaron este proceso, pues pueden orientar a otros docentes respecto a la valía de analizar y replantear un recurso o material didáctico.

APOYOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Para proponer una ruta del rediseño de un material es importante hacer explícito el concepto de docencia del que se parte; a su vez, dado que esta experiencia se sitúa en el campo de la enseñanza del español, se señalará (brevemente) el enfoque didáctico adoptado, y la noción de interculturalidad movilizada, dado que interesó situar el material en la localidad indígena en la que se ubica la telesecundaria, en donde se habla náhuatl del centro del estado de Veracruz y español como segunda lengua. A su vez, se señala que fue la investigación-acción la ruta metodológica que guio este proyecto educativo.

El trabajo se adscribe a una mirada del docente no como aplicador de un currículo formal, es decir, como un operario de lo prescripto. Por el contrario, se asume la docencia como una profesión compleja, reflexiva y situada que se vincula con la historia personal del docente y que se enmarca en condiciones que la limitan o potencian. El docente, en la nueva sociedad del conocimiento, requiere convertirse en quien invite al conocimiento, propicie entornos de aprendizaje desde la multiculturalidad y desarrolle adaptabilidad a los diversos contextos, así como a las nuevas tendencias y herramientas educativas (UNED, 2013). En lo que corresponde a la enseñanza de la lengua, este trabajo se posiciona en el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Esta corriente didáctica deriva de los trabajos de Dolz e Idiazabal (2013), Bronkard (2013), Camps (2003) y Riestra (2006), quienes profundizan en el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano. El ISD focaliza el trabajo con la lengua a través de los tipos de discurso y los géneros textuales; define a estos últimos como formas de

² En este texto hablaremos de recurso y material didáctico como sinónimos, aunque reconocemos que hay posturas teóricas que los diferencian.

interactuar con el lenguaje compartidas socialmente, que cumplen un propósito de comunicación similar y organizan su contenido a partir de determinados recursos lingüísticos de la lengua en cuestión, el español en este caso (Rodríguez et al., 2022). Al abordar la enseñanza de lenguas en un contexto bilingüe fue indispensable acoger un concepto de interculturalidad. Para ello, se retoma a Schmelkes y Ballesteros (2020), quienes la definen como “la necesidad de promover una relación entre los miembros de diferentes culturas desde planos de igualdad, con base en el respeto y enriquecimiento mutuo” (p. 6). Cabe señalar que, a pesar de que esta intervención se enfocó en la mejora de la redacción en español del alumnado, lo cierto es que el enfoque no fue castellanizador, sino intercultural crítico que permitió la interacción y convivencia entre el español y el náhuatl. La ruta metodológica seguida en esta experiencia fue la que establece la investigación-acción, desde los aportes de Latorre (2004). Se trata de una propuesta que tiene como finalidad y recurso transformar la práctica educativa al basarse en la reflexión y usarla como elemento fundamental. Considerando este enfoque, fue posible implementar tres ciclos reflexivos durante el ciclo escolar 2022-2023. En este proceso, se pudo integrar un corpus de datos con diversas evidencias de las fases desarrolladas y que fueron objeto de análisis para plantear los aspectos que se destacarán en el siguiente apartado.

PROCESO DE REDISEÑO DE LA SECUENCIA

A continuación, se abordará *grosso modo* la ruta seguida para la selección y el rediseño de la secuencia didáctica, para ello se destacan las consideraciones que pautaron este proceso y se ejemplifica para que el lector pueda reconocer la forma en que se aplicó en esta experiencia en específico.

Fundamentación teórica y metodológica del material

Como se puede intuir, la docencia en una telesecundaria de contexto indígena enfrentaba distintas dificultades relacionadas con la didáctica del español oral y escrito. Los estudiantes de la escuela donde se desarrolló este proyecto son egresados de primarias indígenas, sin embargo, no logran lo que se conoce como un bilingüismo (náhuatl-español) equilibrado y coordinado, ya que fueron alfabetizados en español y no en náhuatl. En este sentido, el estudiantado no logra consolidar el hablar, escuchar, leer y escribir en ninguna de las dos lenguas, lo que deriva en lo que Hansegard (1968, como se cita en Signoret, 2003) llama semilingüismo. Por lo anterior, los estudiantes hablan un español local alejado del que dominan los docentes de la telesecundaria, además, estos desconocen por completo la

lengua náhuatl, lo que representa un reto mayor al intentar mejorar la expresión oral y escrita del estudiantado, pues estas presentan múltiples transferencias lingüísticas³

Para plantear cómo atender estos desafíos didácticos y de aprendizaje, se partió de una revisión de trabajos previos de diseño didáctico. Fue así como se identificó que, a nivel internacional y nacional, hay una variedad bastante amplia de experiencias respecto a procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; resultaron interesantes en particular aquellas que hacen uso de secuencias didácticas y géneros textuales (como las provenientes del ISD).

Al indagar respecto a la adopción del ISD en México, así como con el apoyo recibido en un seminario relativo a telesecundarias de contexto indígena, fue que se localizó el trabajo de Rodríguez et al. (2022) sobre secuencias didácticas basadas en géneros textuales. Se hizo una revisión puntual de este material, lo que permitió reconocer que cuenta con una fundamentación teórica clara (ISD) y además está pensado para la atención de alumnado con diversidad de edades, capacidades, ritmos de aprendizaje e incluso grados escolares, como era el caso de la telesecundaria referida, y aunque este material está destinado para la primaria, es válido reconocer el nivel de desarrollo del estudiantado por lo que fue muy factible utilizarlo en secundaria. Las secuencias didácticas basadas en el género textual, como lo mencionan Rodríguez et al. (2022), recuperan el uso social de los textos, pero enfatizan el conocimiento de los aspectos estructurales y gramaticales que los identifican. A partir de lo anterior, se considera que un elemento importante para seleccionar un material didáctico es que responda a un enfoque teórico y metodológico sólido y que no riña con el currículum formal en cuanto al perfil de egreso y los propósitos por asignatura. Actualmente, el profesorado tiene diversas fuentes de información al alcance, están abiertas opciones de recursos que se encuentran a libre demanda, sin embargo, el identificar aquellos que cuentan con una fundamentación teórica y práctica que respalde su uso pedagógico, da una oportunidad de alcanzar con mayor facilidad los objetivos de enseñanza.

Claridad en los objetivos del rediseño

Es relevante tener claro el o los objetivos buscados al rediseñar un recurso didáctico. Este es el punto de partida para reconocer los aspectos que interesa replantear del diseño original. Si bien los docentes parten de una necesidad vinculada a la enseñanza y a los aprendizajes que los llevan a tener un acercamiento

³ Las transferencias lingüísticas, según Weinreich (1968), implican una reorganización de pautas que resultan de la introducción de elementos lingüísticos ajenos de una lengua en los dominios estructurados de otra, en este caso, se habla de la introducción de elementos lingüísticos del náhuatl al español; esto puede ocurrir a nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico.

con un material o recurso, vale la pena hacer explícito hacia dónde orientar los cambios que se le harán y de qué nivel serán.

En el caso en comento, la intención al rediseñar una secuencia didáctica era incidir en dos aspectos: 1) incorporar saberes interculturales comunitarios, los cuales otorgarán contextualización a las actividades, y 2) enfatizar la reflexión metalingüística, tanto en lo relativo al género textual empleado, como en las transferencias lingüísticas (náhuatl-español) del estudiantado. Como se puede inferir, eran intenciones algo ambiciosas, ya que el proyecto implicaba rediseñar tres variantes de una secuencia para que se desarrollara en tres grupos de la telesecundaria de una misma escuela, considerando sus particularidades. Por lo anterior, se considera que definir con claridad los objetivos del rediseño marcó una línea de trabajo de cómo debían estructurarse los cambios a la secuencia original, sin perder los objetivos de enseñanza que el material planteaba.

Centralidad del saber a enseñar

En la docencia es una práctica cotidiana el hacer más asequible los contenidos curriculares a los estudiantes, a esto se le conoce como *transposición didáctica interna*, el cual es un término que Chevallard (1991) define como “El ‘trabajo’ que transforma un saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (p. 45). Es claro que los docentes tienen una autonomía relativa que permite realizar ajustes didácticos a cada uno de los contenidos planteados en el currículo formal, a través de la creatividad, es posible ir adaptando actividades, tiempos o espacios. Es importante entonces poner en juego el principio de vigilancia epistemológica, el cual garantiza una autoobservación constante, que cuide el que no se distancie o desvíe el saber a enseñar del saber enseñado (Chevallard, 1991).

Ahora bien, desde este fundamento, es claro que el rediseño de una secuencia didáctica implica poner en práctica la transposición didáctica interna (que es la que realizan los docentes cuando adaptan el currículum oficial). En el caso de la secuencia seleccionada, movilizaba distintos saberes, en los cuales se tuvo que profundizar. Las secuencias didácticas generadas desde el ISD demandan una fase de modelización, la cual consiste en estudiar a profundidad lo relativo al género, sus características, propósito comunicativo, estructura y recursos lingüísticos que le dan forma, antes de trasladarlo al aula. Lo anterior es de suma importancia, ya que implica generar un espacio formativo, donde haya una aproximación al género textual, antes de enseñarlo, pues, como menciona Bronckart (2013), “el éxito y la eficacia de las secuencias didácticas dependerá, a largo plazo, de la capacidad que tengan los profesores de apropiarse de este método y de adaptar los instrumentos propuestos al contexto concreto de su clase” (p. 45).

Aunado a la modelización del género, en lo que corresponde a este proyecto, también implicó profundizar en lo relativo a las transferencias lingüísticas presentes en la expresión oral y escrita de los alumnos, lo que conllevó incluso comprender las particularidades del náhuatl con relación al español. Por lo anterior, queda en evidencia que este criterio exige conocer a profundidad los temas sobre los cuales se centrará el rediseño.

Análisis, definición y aplicación de las modificaciones viables

Después de tomar en cuenta los primeros tres aspectos descritos, comenzar con el rediseño implica la lectura detallada del material original para analizar los posibles ajustes, los cuales deben ser pensados reflexivamente antes de ser definidos, esto requiere tiempo e incluso espacios de socialización antes de ser aplicados. En el caso de este proyecto, hubo modificaciones importantes a la secuencia original, comenzando por su ampliación, debido a que el objetivo era matizarla de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje del alumnado. Cabe señalar que la secuencia original de Rodríguez et al. (2022), titulada “Leemos y escribimos instructivos”, aborda tres variantes con distintos grados de dificultad sobre el género textual instructivo. Comienza definiendo los objetivos de aprendizaje de cada variante a través del apartado “¿Qué se aprenderá en esta secuencia?”, los cuales son los siguientes:

Variante 1: Conocer el propósito comunicativo de un instructivo e identificar sus características comunes de forma y contenido: título, materiales y procedimiento, acomodo en la página y uso de numerales o viñetas; elaborar instructivos sencillos; anticipar el contenido de instructivos a partir de la información que dan imágenes, títulos y subtítulos, y utilizar letras iniciales y finales como pistas para leer títulos, nombres de materiales y pasos del procedimiento.

Variante 2: Conocer las características de forma y contenido de un instructivo e interpretar la información que contiene; utilizar marcadores de orden para describir la secuencia de un procedimiento, y reflexionar sobre el modo imperativo en las indicaciones.

Variante 3: Reflexionar sobre el modo infinitivo e imperativo para dar indicaciones; reflexionar sobre la persona gramatical utilizada al escribir instructivos, y leer y revisar instructivos para identificar errores en la secuencia del procedimiento. (Rodríguez et al., 2022, p. 23)

Estos objetivos enmarcan el abordaje de las actividades de cada una de las variantes. También incluye un apartado relativo a “Lo que debemos saber antes de enseñar a escribir instructivos” (Rodríguez et al., 2022, p. 23), que brinda orientaciones específicas sobre las particularidades del género textual instructivo. Posteriormente considera una sesión introductoria, donde se presenta el primer acercamiento al género a través de ejemplos y prosigue con cada una de las variantes, las cuales se abordan en una sola sesión. Por último, la secuencia tiene un apartado de “Anexos”, en el que se incluyen diversos modelos de textos e instrumentos de evaluación, los cuales se utilizan en el desarrollo de las sesiones para el análisis de la estructura del género; finalmente, se encuentran hojas de actividades planteadas en las consignas, así como listas de cotejo y recomendaciones de evaluación para las producciones escritas propuestas.

Se siguió la estructura del diseño original al iniciar la secuencia definiendo los objetivos de aprendizaje, estos se ampliaron pues se incluyó lo relativo al trabajo con una de las transferencias lingüísticas que estaba presente en el grupo de alumnos.

TABLA 1
Objetivos de aprendizaje rediseñados

Núm. de variante	Aprendizajes
1	Conocer el propósito comunicativo de un instructivo e identificar sus características comunes de forma y contenido: título, materiales y procedimiento, acomodo en la página y uso de numerales o viñetas; elaborar instructivos sencillos. Identificación de sustantivos en oraciones, así como en los instructivos revisados o producidos, y reconocer las clases a las que pertenecen.
2	Conocer las características de forma y contenido de un instructivo e interpretar la información que contiene; utilizar marcadores de orden para describir la secuencia de un procedimiento, y reflexionar sobre el modo imperativo en las indicaciones y como en este se suprime el pronombre personal, y reconocer el género de sustantivos presentes en los instructivos revisados o producidos.
3	Reflexionar sobre el modo infinitivo e imperativo para dar indicaciones; reflexionar sobre la persona gramatical utilizada al escribir instructivos, y leer y revisar instructivos para identificar errores en la secuencia del procedimiento, y reconocer el género y número de los sustantivos presentes en los instructivos revisados o producidos.

Fuente: elaboración propia.

Como se logra observar en la tabla 1, a pesar de que se respetaron los aprendizajes originales, se incluyeron las consideraciones necesarias para la atención de la problemática presente en la telesecundaria. Cabe destacar que antes de lograr estas adecuaciones a los aprendizajes, fue necesario apropiarse de cada una de las particularidades del género, ya que las tres variantes muestran una progresión clara de los aprendizajes, y se respetó esa misma progresión en las categorías gramaticales que interesaba abordar, por ello la importancia de conocer a fondo el material original.

También se utilizó el apartado “Lo que debemos saber antes de enseñar a escribir instructivos” (Rodríguez et al., 2022, p. 23), de la secuencia original, pero se enriqueció colocando las pautas sobre lo que hay que considerar respecto a la interculturalidad y las transferencias lingüísticas. Otro cambio importante a la secuencia original fue la actividad introductoria de las variantes, ya que la versión original considera como primer acercamiento al género la revisión y lectura de ejemplos de instructivos. En este caso, la actividad introductoria fue la producción escrita de un instructivo sin orientación de los docentes, basado únicamente en los conocimientos previos de los alumnos, esto con la intención de diagnosticar el desempeño de los estudiantes y tener un referente para la implementación de actividades o materiales complementarios.

Debido a que fue necesario ampliar la secuencia, se decidió incluir cuatro sesiones de trabajo en cada una de las variantes propuestas de manera original: en cada variante se partió de una sesión introductoria, dos sesiones donde se ahondaba en los objetivos de aprendizaje y el cierre de la variante se estableció a través de una sesión dedicada a la socialización de los textos. Por último, otro cambio importante a la secuencia original fue la forma de socialización de los textos, ya que, bajo los principios del ISD, los textos requieren ser compartidos entre diversos destinatarios. En el caso de la secuencia original, no se señalaba que al término de cada variante se socializaran los textos con integrantes de la escuela y de la localidad. En cambio, en la versión rediseñada, en cada una de las variantes se propuso que el alumnado realizara una producción escrita final que contemplaba los objetivos de aprendizaje de la variante, para ser compartidos con alumnos de la primaria de la comunidad (caso de la primera variante) y con padres de familia y miembros de la comunidad (caso de la segunda y tercera variante).

Contextualización

A la vez que un proceso de rediseño de un material didáctico demanda de vigilancia epistemológica, también se necesita de una *vigilancia pragmática* (Aranda, 2011). Esto requiere que como docentes movilizemos nuestros conocimientos sobre el estudiantado hacia el que irá dirigido el objeto de enseñanza. Por ello, partir de una problematización donde se hizo un diagnóstico integral del alumnado, el contexto y las prácticas docentes fue el elemento primordial a la hora de comenzar el rediseño y realizar los cambios pertinentes del material.

De la misma forma, se decidió hacer un ajuste importante y notorio en la selección de los saberes comunitarios que estarían presentes en los instructivos del alumnado, ya que la secuencia original propone la producción de instructivos sobre manualidades (aunque declara ser flexible dando a los docentes la libertad de elegir

sobre qué hacer instructivos). En este caso, se involucraron saberes comunitarios del estudiantado, como lo fueron un juego de mesa que recupera leyendas, cuentos, poemas y vocablos originarios de su cultura; la elaboración de un papalote casero, y de coronas de cucharilla (ornamentos decorativos para los arcos florales y de semillas que se colocan durante las festividades religiosas de la comunidad).

Lo anterior implicó conocer costumbres y tradiciones de cada una de las localidades de donde son provenientes los alumnos de la telesecundaria, y esto se logró conviviendo y participando fuera del horario escolar en las actividades y festividades de estos poblados. También se consultaron los repositorios de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de donde se obtuvo el juego de mesa “La Oca Lingüística”, y al cual también se le hicieron algunas adaptaciones, ya que este aborda conocimientos sobre diversas culturas indígenas del país, y se necesitaba concentrarse solo en las particularidades del náhuatl, por lo que se cambiaron algunas de las fichas propuestas por algunos otros vocablos del alfabeto náhuatl de la Universidad Veracruzana Intercultural. Además, se utilizaron materiales de lectura, como el libro *Tlahtlapowaltin tlen powi itlahkotian cuentos de la región centro de Veracruz*, en náhuatl y español (Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas [AVELI], 2008). Es decir, para vincular esta secuencia con las características socioculturales del alumnado fue necesario explorar repositorios de educación rural e indígena, pues son sitios que ofrecen de manera gratuita recursos y materiales seleccionados por instancias que aseguran su pertinencia y vigencia, lo cual enriqueció la secuencia y abonó al objetivo de incorporar saberes interculturales acordes al contexto del estudiantado. De esta forma, la selección de materiales fue un aspecto muy importante, pues debían respetar los objetivos de aprendizaje de la secuencia original y, a su vez, abonar a los elementos interculturales y lingüísticos que la problemática requería, por ello fue esencial buscar materiales que estuvieran fundamentados por especialistas y, sobre todo, que se encontraran en sitios con filtros de seguridad. En cuanto a los anexos, no hubo necesidad de una contextualización, pues estaban enfocados en el trabajo con las características estructurales y gramaticales del género. Se usó la mayoría, ya que eran claros y sencillos. Solo se anexaron algunos más que ayudaron a diversificar los ejemplos de la estructura de los instructivos.

Socialización del rediseño

Por último, se considera que tener un interlocutor con quien socializar el rediseño es de suma importancia para tener una segunda opinión sobre los cambios realizados a la secuencia original, en este caso se recibió asesoría por especialistas en la didáctica de la lengua, docentes con experiencia en contextos bilingües e incluso compañeros de escuela, de quienes se tuvo importante retroalimentación basada en su experiencia.

Se debe señalar que, durante todo el proceso de rediseño, se tuvo el acompañamiento de la directora de tesis y una asesora temática, quienes brindaron retroalimentación sobre las decisiones y cambios realizados, por lo que se insiste en la importancia de tener un interlocutor que pueda orientar el rediseño desde una mirada exterior; tener esas dos miradas expertas brindaron mucho aprendizaje, sin embargo, entre colegas docentes también es posible abonar en la reflexión y el análisis con la suficiente disposición, estos interlocutores pueden ser expertos en el tema, docentes con experiencia en el ramo o autoridades, como supervisores o asesores técnico-pedagógicos. Esta experiencia hizo visible lo que señala Mercado (2018) respecto a que los saberes docentes tienen un carácter colectivo, histórico y dialógico que los convierte no solo en agentes de la práctica, sino también en formadores.

CONCLUSIONES

Para cerrar este texto es importante responder a la pregunta inicial: ¿el rediseño de un material didáctico implica una innovación en la docencia? Es importante destacar que anterior a la aplicación de este proyecto, se tenía una idea errónea sobre la innovación, vinculada a producir algo original y novedoso. Llevó tiempo cambiar esta concepción y se logró gracias a interlocutores especializados que acompañaron este trabajo. Se avanzó en la comprensión de que el rediseño exige más que un cambio superficial, ya que obliga a apropiarse de un material didáctico y así lograr realizar los cambios precisos y pertinentes, sin perder de vista los objetivos centrales de las actividades; al respecto, se coincide con Tardif (2004) en que “Lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje” (p. 28).

Es importante destacar que los aspectos a considerar para el rediseño de cualquier material pueden ser bastante heterogéneos, todo depende de la naturaleza de este y de los propósitos que busquen en su acercamiento al recurso. En este caso fue de enorme valía apropiarse de la fundamentación teórica y metodológica del material; tener claridad en los objetivos del rediseño; brindar la centralidad necesaria al saber a enseñar; hacer un análisis, definición y aplicación de las modificaciones viables; así como la contextualización y socialización del rediseño. Todo ello permitió generar una versión adaptada a las características de los alumnos y de la docencia desarrollada.

A partir de lo antes expuesto, se puede asegurar que esta experiencia deja en claro que el rediseño didáctico obliga a movilizar saberes docentes, facilita la transformación positiva de la forma de pensar, ser y actuar, lo cual en primera instancia corresponde con el enfoque de innovación docente por el que la Maestría en Innovación en la Educación Básica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana apuesta.

REFERENCIAS

- Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas.** (2008). *Tlahtlapowaltin tlen powi itlahkotian cuentos de la región centro de veracruz*. Ediciones Gernika, S.A.
- Aranda, G.** (2011, 7-11 de noviembre). *Las tareas de análisis de la trasposición didáctica y la vigilancia epistemológica, ética y pragmática* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0433.pdf
- Bronckart, J. P.** (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. En J. Dolz e I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 31-50). Universidad del País Vasco.
- Camps, A.** (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Chevallard, I.** (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Dolz, J. e Idiazabal, I.** (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Latorre, A.** (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó .
- Mercado, R.** (2018). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D.** (2006). *Usos y formas de la lengua escrita: reenseñar la escritura a los jóvenes, un puente entre el secundario y la universidad*. Noveduc Libros.
- Rodríguez, B., Cano, A. y Durán, Y.** (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat; Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D.** (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. IIPE-UNESCO, Oficina para América Latina.
- Signoret, A.** (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.
- Tardif, M.** (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- UNED cursos** (2013, 23 de octubre). *La educación en la sociedad del conocimiento* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9EbSIPriL34&t=27s>
- Weinreich, U.** (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.